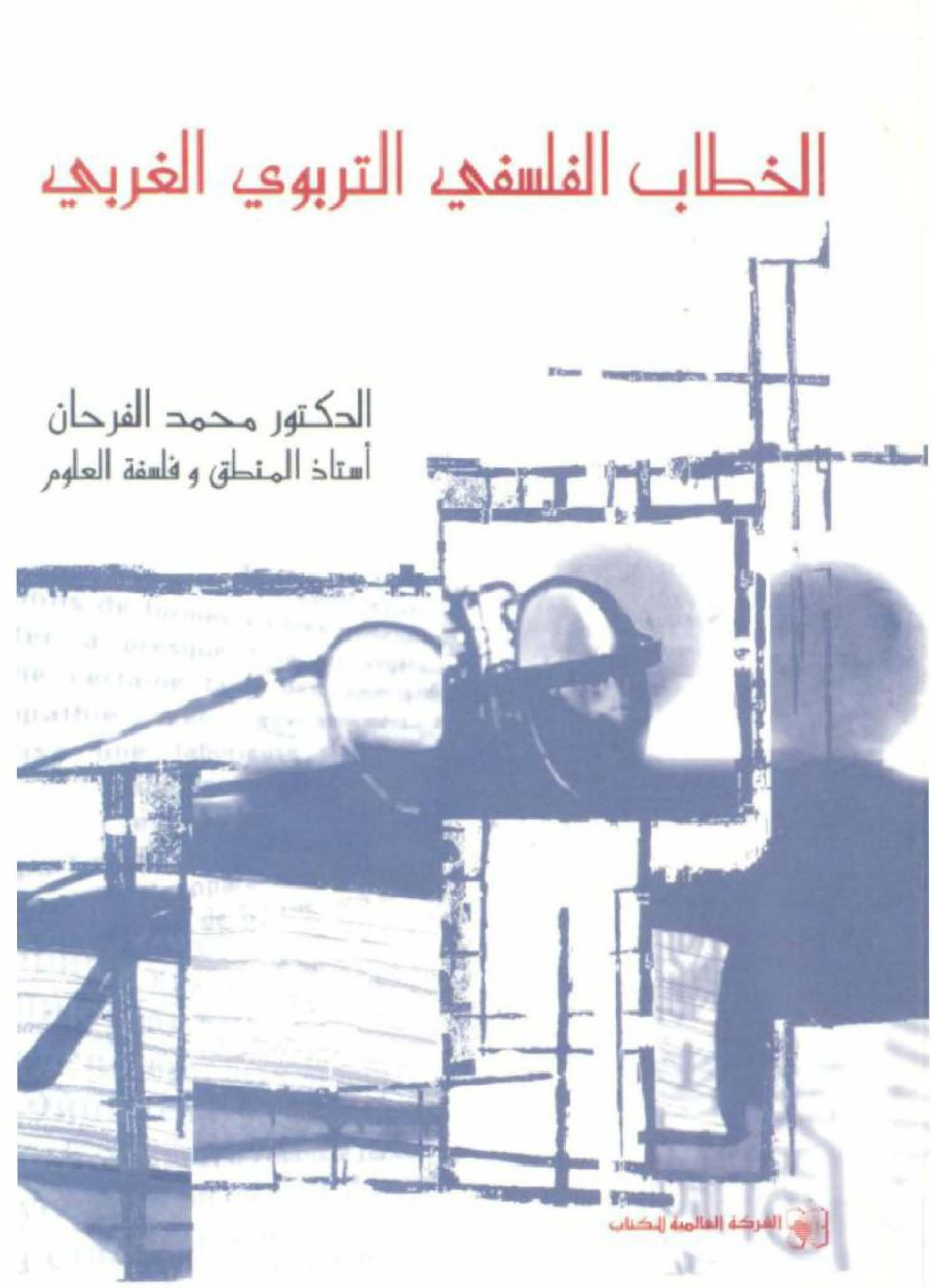
الخطاب الفلسفي التربوي الغربي

الدكتور محمد الفرحان
أستاذ المنطق و فلسفة العلوم



الشركة العالمية للكتاب

الخطاب الفلسفي التربوي الغربي

صفّ وإخراج A&T Graphics

تصميم الغلاف : نادين سنّو ، رانية أبو غيدا

طبع في لبنان

الفرحان، محمد جلوب

الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، محمد جلوب الفرحان، الطبعة الاولى

ISBN 1-894319-14-1



ص. ب. 3176 بيروت لبنان
فاكس : 351226 (1-961)

Web page: http//: www.arabook.com
E-mail: info@arabook.com

المحتويات

المقدمة

يؤكد الأستاذ «دي. جي. أوكونور» في كتابه «مقدمة في فلسفة التربية» على ضرورة وأهمية تقديم الفكر الفلسفي للطلاب الذين يدرسون التربية في الجامعات. ويرى أنه بدون ذلك تضيع على الطلاب فرصة للاتصال بالفلسفة(*). ولهذا نحسب أن الحاجة إلى الدرس الفلسفي ضرورية، وذلك بما يوفره من فرص لفهم ظروف إنشاء النظرية التربوية، ومعرفة طبيعة الأساس الذي شيدت عليه هياكلها المختلفة، والكشف عن الطريق الذي اعتمدته في اشتقاق الأهداف التربوية. وبيان أسلوب تعاملها مع الطالب، والمنهج الذي اصطنعته في إعداد المعلم، والأسس التي استندت إليها في تصميم المنهج الدراسي، وانتخاب طرائق التدريس الملائمة.

كما وأن الفلسفة تُفيدنا في معرفة لماذا اختارت هذه المدرسة التربوية هذه الأساليب ورجحتها على غيرها؟ ولمَ سلكت هذا الطريق ولم تسلك سواه؟ كما أنها تعينُ المربي في مواجهة الأسئلة الكبرى، إذ من المستقر في الأذهان كما وأكدت ذلك أرض التجربة، أن المربي لا يستطيع أن يخطو خطوة واحدة في الميدان التربويّ دون وضع إجابة عنها، وهذه الأسئلة هي

ما هي طبيعة الإنسان (أو الطبيعة البشرية)؟ وما هي علاقته بالعالم؟ وما هي القيم التي تناسبه؟ وهل الطبيعة البشرية خيرة بذاتها؟ أم شريرة؟ أم أنها محايدة؟ وهل هي وحدة متكاملة؟ أم أنها ثنائية الطبع؟ وما هي طبيعة العالم الذي يعيش فيه الإنسان؟ هل هي روحية أم مادية؟ وما هي طبيعة القيم

* أوكونور Oconnor أستاذ الفلسفة بجامعة ليفربول وكتابه : An Introduction to the Philosophy of Education; Routledge and Kegon, 1951, p.3

الأخلاقية؟ هل هي مطلقة أم نسبية؟ وما هي طبيعة المعرفة؟ هل هي معرفة حسيّة؟ أم معرفة عقليّة؟ وما إلى ذلك من الأسئلة.

إنه الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب العودة إلى الفلسفة واستفتاءها في هذه الجوانب وغيرها. ومعروف لدينا جميعًا أن هناك عدة إجابات ؛ فهناك إجابة الفلسفة المثالية، وإجابة الفلسفة الواقعية، وإجابة الفلسفة الإنسانية، وإجابة الفلسفة الطبيعية، وإجابة البراجماتية والوضعية المنطقية والوجودية والفلسفة الإسلامية(*).

ونحسب أن أيّ عمل تربويّ غير موجه توجيهًا فلسفيًا، أو مستندًا إلى إطار فلسفي، سيضع صاحبه وطريقته في دائرة التيه والضياع، ومن ثم يقع تحت تأثير التيارات الضاغطة، تتجاذبه ولا يعرف إلى أيّ اتجاه ستوصله، ومن ثم ليس في مقدوره أن يتكهن بالصورة التي سيكون عليها طالبه. وأيّ الجوانب من شخصيته ينبغي تنميتها؟ وأيّ أنواع من المعلمين ينبغي إعدادهم؟ وبأية طريقة سيكون إعدادهم؟ وأي منهج من المناهج سيختار؟ وأيّ طرائق في التدريس ستكون مناسبة لإنجاز ما يريد؟ إذن بدون الفلسفة سيكون كل عمل تربوي متروكًا لفعل الصدفة والظروف. وهذا أمر خطير، قد يعرض الأمم والشعوب التي لا تحسب له حسابًا إلى كارثة كبيرة.

لقد اعتمدنا في تأليف هذا الكتاب على منهج جديد في اللغة العربية على الأقل حسب معرفتنا. ففي معالجتنا لأيّ مدرسة فلسفية أكدنا على عرض أهم المسائل الفلسفية التي ميزتها عن غيرها من المدارس الفلسفية الأخرى. ومن ثم قمنا بالكشف عن حضور هذه المدرسة في الميدان التربويّ، وبالتحديد تقديم شهادات على حضورها في صياغة مفهوم التربية، والأهداف التربوية،

---

* خصصنا كتاب منفصل نتناول فيه التجربة التربوية للفلسفة الاسلامية وبعنوان «الخطاب الفلسفي التربوي الاسلامي». وهو مثابرة بحثية كشفت عن حضور الفلسفة الاسلامية في مضمار التربويات.

وشخصية الطالب، وتوصيف عمل المعلم، وتصميم المنهج الدراسي، وطرائق التدريس.

واحتفل هذا الكتاب بكل المدارس الفلسفية التي ولدتها دائرة الثقافة الغربية، ووضعها على طاولة البحث والإفادة، وذلك لتمكين العقل العربي من التفاعل معها، وتبادل الخبرة، وذلك باتجاه تكوين محيط ثقافي عربي يشارك في صياغة إطار فلسفي لتجربتنا التربوية المعاصرة. ولهذا ثابرنا في نهاية كل فصل من فصول الكتاب إلى فتح أبواب الحوار وتبادل الخبرة واستنباط الدروس من خلال قراءة أطروحات المدرسة الفلسفية، ومعرفة حجم حضورها في الميدان التربوي، وتسجيل بعض الملاحظات وإصدار تقويمات نقدية، وتحديد حجم الإفادة من تجربة المدرسة الفلسفية. مع لفت الأنظار إلى نقاط الاختناق التي مرت بها هذه المدرسة والتي وجدنا فيها السبب في بروز الأزمة الفلسفية لها، مما أدى إلى ظهور مناطق فراغ فلسفي استدعت ظهور مدارس فلسفية أخرى أدلت برأيها الفلسفي النازع إلى ملئ هذه المناطق الفارغة.

وأخيراً فإن هذا الكتاب حصيلة خبرة في تدريس مادة «فلسفة التربية» في الدراسات العليا لسنوات عدة، وخبرة تدريس أخرى في الدراسات الأولية. وحصيلة أبحاث ودراسات، وقراءات واسعة في مضمار الفلسفة وفلسفة التربية وميدان التربية والتربويات.

وفي الختام لا بدّ من كلمة شكر أتقدم بها إلى المرحوم (الاستاذ المتمرس الدكتور نوري جعفر(*)) الذي قام بمراجعة مسودة هذا الكتاب بالرغم من مشاغله الكثيرة.

* الدكتور نوري جعفر أحد تلامذة الفيلسوف والمربي البراجماتي «جون ديوي»، توفي في الجماهيرية الليبية ودفن بها.

الفصل الأول

الفلسفة والتربية

ما مفهوم الفلسفة؟ وما هي التعديلات التي تعرض لها عبر تاريخ الفلسفة الطويل؟ وهل هناك موضوع تدرسه الفلسفة؟ وما هي طبيعة هذا الموضوع؟ وما هي أهداف الفلسفة من دراسة هذا الموضوع؟ وما وظيفة الفلسفة؟ وما هي أنواع الفلسفة التي استحوذت على تاريخ المعرفة والثقافة؟ وما هي العلاقة المتبادلة بين الفلسفة والتربية؟

حقيقة ان الفلسفة ولادة حضارية، ونتيجة لتلاقح ثقافات شعوب متعددة، وخلاصة فكرية عالية لتطور اجتماعي، وتراكم معرفي، ونمو اقتصادي وتنظيم للعمل الانساني. وهي في الوقت ذاته حصيلة شيوع قيم وأخلاقيات تدعو للتسامح وحرية التفكير والاعتقاد. وهي نتاج حركة ثقافية رفعت راية التعايش بين المناهج المختلفة، وأعلنت عن ضرورة الاحتكام إلى «صوت العقل» مع تخفيف من ضغط الأساطير ذات النزعات الضيقة، وتحريك بالمقابل للخيال الانساني إلى إنشاء مضمار من الأساطير التي تدعو إلى «اخوة إنسانية».

وإذا كان هذا هو المناخ الحضاري الذي أفضى إلى ولادة الفلسفة، فإن هناك بالتأكيد مناخاً فلسفياً، وتراكماً في مضمار المعرفيات أدى إلى ولادة جديدة هي «فلسفة التربية». انها ولادة تمخضت من رحم العلاقة بين مضمارين : الفلسفة والتربية.

وللبحث في جوانب من الولادتين : ولادة الفلسفة، وولادة فلسفة التربية، فإن هذا الفصل يسعى إلى تقديم إفادات تشرح جوانب من هاتين الولادتين ومن خلال اقتراح إجابة على كل التساؤلات المرفوعة في بداية كلامنا.

I ـ درس في تعريف الفلسفة

في البدء أسئلة :

ما مفهوم الفلسفة؟ وما هي التعديلات التي تعرض لها مفهوم الفلسفة؟ وهل في الإمكان تحديد أول فيلسوف تقدم بصياغة لمفهوم الفلسفة؟

ولنبدأ أولاً باصطلاح الفلسفة «Philosophy» : والفلسفة في أصلها اصطلاح يوناني يتألف من لفظين : «فيلا Philo» وتعني «حُبّ» و «سوفيا Sophy» وتعني «الحكمة». وبذلك تكون الفلسفة «حب الحكمة».

لقد تعرض مفهوم الفلسفة إلى تعديلات عدة عبر تاريخ الفلسفة الطويل، بحيث أصبح من الصعوبة بمكان صياغة تعريف جامع شامل يحتوي على كل التعريفات التي تقدم بها الفلاسفة. والواقع أن هذه التعديلات التي تعرض لها مفهوم الفلسفة، لها ما يبررها، فهي تعكس حالة النموّ الحضاري بمختلف جوانبه الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعلمية والثقافية. ذلك النمو الذي أصاب كبد الحياة في الحقب التاريخية المختلفة[1].

إن عملية البحث في أوراق الفلاسفة، والتنقيب في دفاترهم الفلسفية عن أول مفهوم للفلسفة، تضع بيدنا الحقيقة التي تؤكد على أن أول صياغة لمفهوم الفلسفة في التاريخ، تقدم به الفيلسوف اليوناني (أرسطو). فقد عرف الفلسفة على أنها «البحث عن الوجود بما هو موجود». إن النظر في هذا التعريف يحملنا على القول إن الفلسفة عند (أرسطو) تحولت لتكون «جهداً عقليًا يستهدف الكشف عن حقيقة جديدة» أي إنَّ فعل الفلسفة هنا يشبه فعل العلم والحقيقة. هذا ما كانت عليه الفلسفة في فترة تاريخية لم تولد العلوم بعد، وبالتأكيد أنها ستولد في رحم الفلسفة «الأم لجميع العلوم».

ويحتمل هذا التعريف للفلسفة بقلم (أرسطو)، أن تكون الفلسفة «نوعاً من

١ـ انظر : Burnet. J; Greek Philosophy, London. 1961, p.3

الميل والتوجه العقلي» الذي يُشعر الحارث في المضمار الفلسفي دوماً بالجهل والعطش المستمر إلى المعرفة. وأن مثل هذا العمل العقلي بالتأكيد سيسبب البهجة «واللذة العقلية». وأن هذا التعريف في الوقت ذاته لا يحتمل أيّ اهتمام أو «مطالب عملية»، ولا يتضمن «معتقدات دينية». ولهذا سمي هذا المجهود العقلي قديماً بالعلم.

وحقيقة إن هذا التعريف الأرسطي قد استحوذ لفترة من الزمن على دوائر الاهتمام الفلسفي، وتردد صداه في النصوص الفلسفية. غير أن هذا التعريف تعرض إلى تعديل في مرحلة تدهور الحضارة اليونانية. فقد بدأت الحضارة تدخل مرحلة «الأفول» وكذلك تعرض الفكر كناتج حضاري إلى «الذبول». وما أصاب الحضارة والفكر أصاب الفلسفة. ولهذا نلحظ أن الفلسفة قد تركت «التفكير في الوجود» واتجهت إلى «البحث في سلوك الإنسان» والنزوع إلى طلب «السعادة الفردية» والفوز بـ «الطمأنينة السلبية». ولعل ذلك التحول في مفهوم الفلسفة نلحظه في التعريف الذي اقترحته المدرسة «الرواقية Stoics»، فقد ذهبت إلى أن الفلسفة هي «فن الفضيلة» وبذل الجهد والمثابرة على «اصطناعها في الحياة العملية». ونجد ذلك في التعريف الذي تقدمت به المدرسة الإبيقورية. فالفلسفة عند إبيقور Epicurus هي «السعي إلى حياة سعيدة» وذلك عن طريق «استخدام العقل».

إن المتأمل في تعريفات الفلسفة في هذه المرحلة يلحظ أن الفلسفة نزعت منزعًا عمليًا، وربطت الفكر والتأمل بالحياة العملية، وهذا التوجه العملي كانت تحتاجه الحياة يومئذ، وبذلك لبت الفلسفة تلك الحاجة وكانت بمستوى مرحلة «الأفول» الحضاري بل وخير مُعبر عنها في عالم التفكير والتأمل.

وفي نهاية هذه المرحلة التاريخية سيطر السحر والتصوف على مجريات الحياة، مما كان لذلك من الأثر على مفهوم الفلسفة، فغاب المعنى اليوناني تاركاً الساحة الثقافية لنمط من التفكير الفلسفي المنغمس بنزعة صوفية، وهكذا

غلبت الروح الصوفية على تفكير الفلاسفة. وهذا الحال الجديد انعكس في مفهوم الفلسفة في هذه المرحلة. ولهذا عرف (زيلر) الفلسفة في هذه المرحلة؛ بأنها «جهد يحاول الجمع والتوفيق بين منطق العقل الغربي وتصوف الشرق الديني»[1].

والسؤال: ماذا طرأ من تعديلات على مفهوم الفلسفة في العصور الوسطى؟ من المعلوم أن العصور الوسطى شهدت رسالتين سماويتين: الأولى الديانة الإسلامية والثانية انتشار الديانة المسيحية خارج مجالها الجغرافي، مما كان لذلك من الأثر على مجمل الحياة الإنسانية، فكان الحاصل من ذلك حضارة وعلمًا وفلسفة. وبالتحديد فإن لهاتين الرسالتين السماويتين آثارهما على صياغة مفهوم الفلسفة.

إلا أن القارئ للنصوص الفلسفية التي كتبت في هذه المرحلة يجد أن المفهوم اليوناني للفلسفة قد فرض هيمنته، واستحوذ على أغلب النصوص وسجل حضوراً بصورة عامة. وبشكل خاصّ في النظر إلى الفلسفة على أنها رغبة في «البحث عن الحقيقة لذاتها». ونلحظ في الوقت ذاته أن فهماً جديداً للفلسفة قد ظهر في هذه المرحلة كان يوازي المفهوم اليوناني ويغالبه في تحديد وظيفة جديدة لها بحكم المتغيرات الحاصلة. وبضغط هذه المتغيرات والحاجة إلى تعريف يحدد الوظيفة الجديدة للفلسفة. أصبح مفهوم الفلسفة يؤكد على أن الفلسفة هي مثابرة فكرية تأملية تنزع إلى «التوفيق بين الوحي والعقل، والرغبة في جعل سلطة العقل القديم وسلطة الدين الجديد على وفاق واتّساق».

إذن من أجل توافر ظروف لعمل الفلسفة في المرحلة الجديدة، بدلت الفلسفة من مشروعها القائم على الانفراد بطريق العقل في البحث عن

1- الادق العقل اليوناني انظر: Zeller. E: Outline of the History of Greek Philosophy; London, 1963, p.2

الحقيقة. ووضع بدلاً عنه طريق التعايش بين «ما جاء به العقل وما جاء به الدين». وهذا التعايش تحول إلى شعار فلسفي بل ونشيد يردده فلاسفة الإسلام والمسيحية.

غير أن مفهوم الفلسفة اليوناني ظل يمتلك سلطته في التأثير والاستحواذ والحضور في دوائر الفكر الفلسفي الإسلامي، فقد تردد صداه في نصوص فلاسفة العرب، فهذا (الفارابي) في كتابه «الجمع بين رأيي الحكيمين» يعيد كتابة التعريف الذي صاغه (أرسطو)، فيعرف الفارابي الفلسفة بقوله : إنها «العلم بالموجودات بما هي موجودة». وقسمها إلى حكمة إلهية وطبيعية ومنطقية ورياضية. ورأى أن لا شيء بين موجودات العالم إلا وللفلسفة فيه مدخل وعليه غرض ومنه علم حسب الطاقة الإنسانية.

وحدث في مطلع العصر الحديث تجديد في مفهوم الفلسفة، ولعلّ هذا التجديد يعود إلى تطلعات فلاسفة العصر الحديث إلى تأسيس فلسفة جديدة، فأقامها أصحاب الاتجاه العقلي على العقل، وأقامها أصحاب الاتجاه التجريبي على الملاحظة والتجربة. وكان الحاصل من هذا التحول في المفهوم، أن توجهت الفلسفة الحديثة نحو البحث في المعرفة. واهتمت بدراسة طبيعتها للوقوف على حقيقة العلاقة التي تربط بين قوى الإدراك والأشياء المدركة. وهكذا أثمرت الفلسفة الحديثة مذاهب متعارضة مثل : المثالية والواقعية، والحدسية والوضعية، والشكية واليقينية. .

وجاءت الفترة المعاصرة من تاريخ الفلسفة، لتحمل تعديلاً جذرياً في مفهوم الفلسفة. فمن المعروف أن الفلسفات المعاصرة قد نقلت مفهوم الفلسفة من دراسة الوجود والمعرفة إلى البحث في وجود الإنسان، فكان ذلك تحولاً كبيراً في تاريخها[1]. كما وعرفت هذه الحقبة عدداً من الفلاسفة الذين استثمروا التقدم العلمي والنتائج العلمية، وبذلك تحول العلم إلى «ظاهرة» للتأمل الفلسفي، مما كان لذلك من الأثر في صياغة مفهوم جديد للفلسفة.

١ـ توفيق الطويل : أسس الفلسفة، ط٧، القاهرة ١٩٧٩، ص٥٣ـ٥٤ .

وبهذا التحول أصبح مفهوم الفلسفة عند واحدة من أكثر المدارس الفلسفية المعاصرة، وهي «الوضعية المنطقية» إنها : أي الفلسفة هي «عمل تحليلي محض وليس اكتشاف الحقيقة، إن مهمة الفلسفة أصبحت مقصورة على تحديد معاني الألفاظ التي تمدنا بالتعاريف». وأن تحدد بوضوح قضايا العلم وتبين العلاقات المنطقية بينها، والرموز المستخدمة فيها. وبذلك أصبحت الفلسفة برأي «ريخنباخ» «توضيح معاني الألفاظ من خلال التحليل المنطقي»[١].

ويدعو «برتراند رسل» إلى ضرورة إعطاء الفلسفة صبغة علمية صرفة. وبذلك يجدر بها في رأيه أن تستقي أحكامها ومعاييرها الأساسية من علوم الطبيعة. ويرى أنه مطلوب من الفلسفة تبنّي المنهج التحليلي الهادف إلى إزالة الغموض عن التصورات الفكرية المجردة وتوضيح القضايا والبراهين العلمية. وإذا اختارت الفلسفة هذا الطريق الجديد، فإنها ستتمكن من أن تقدم لنا نتائج إيجابية تفوق في أهميتها تلك الحلول التجريبية التي عودتنا عليها[٢].

ومن النافع أن نشير إلى أن مفهوم الفلسفة أخذ على يد الوجودية معنى ودلالة جديدين، فأصبحت «فن معرفة النفس عن طريق معاشرة الأشياء الخارجية»[٣] واقترحت البراجماتية مشروع تجديد للفلسفة، فذهب (ديوي) إلى أن من الضروري أن تكون الفلسفة في المستقبل على اتصال وثيق بما يحدث في أمور البشرية من أزمات ومن حالات التوتر. ودعا إلى أن نخرج من جمود القول : «أنْ لا دخل لها في الحياة الواقعية» وأن تتحول إلى فعالية تسهم في حل مشكلات هذه الحياة وفي تكوين علم إنساني يصلح أن يكون مقدمة لتجديد أحوال الحياة الإنسانية. ودعوة إلى الالتزام بالنظام، وأن نحيا حياة أفضل وأخصب[٤].

١ـ محمد عبد الرحمن مرحبا : المسألة الفلسفية، بيروت ١٩٦١، ص٤٥ـ٤٦ .

٢ـ انظر : بوخينسكي : تاريخ الفلسفة المعاصرة في أوربا، نقله إلى العربية محمد عبد الكريم الوافي، طرابلس، بلا تاريخ، ص ص٩٥ـ٩٦ .

٣ـ انظر : يحيى هويدي : دراسات في الفلسفة الحديثة والمعاصرة، ص٢٣٥ .

٤ـ انظر : عبد الرحمن مرحبا : المصدر السابق، ص٥٧ـ٥٨ .

II ـ موضوعات الفلسفة وأهدافها

ما موضوعات الفلسفة؟ وما أهداف الفلسفة؟

يتفق الباحثون في تاريخ الفلسفة على أن للفلسفة موضوعًا تعالجه. وأن طبيعة موضوعها هو الذي حدد مناهج بحثها، وذلك شأنها شأن العلوم الأخرى، فمن المعروف أن لكل علم من هذه العلوم، موضوعًا خاصًا، وترتب عليه منهج يلائم طبيعة الموضوع الذي يدرسه.

وإذا تحدد موضوع الفلسفة بـ «الوجود اللامادي» فإن منهج البحث بالتأكيد سيكون «عقليًا استنباطيًا» إذ ليس في الإمكان معالجة مثل هذا الموضوع بمناهج المشاهدة والتجربة. أما إذا كان الموضوع «العلم الطبيعي»، فإن هذا الموضوع سيكون مرتبطًا بـ «الجزئيات المحسوسة» وإن أنسب منهج لدراسته هو «المنهج التجريبي».

وإذا كان هذا هو حال الفلسفة قبل استقلالية العلوم. فإننا نلحظ بعد استقلال العلوم نزعة فلسفية تنكر أن يكون للفلسفة موضوع، وتزعم أن الفلسفة مضمار «غير ذات موضوع». وبذلك استبعد اتباع الوضعية المنطقية «الميتافيزيقا» من مجالات البحث على اعتبار أن قضاياها فارغة لا تحمل معنى. وعلى حد تعبير أحد الوضعيين أن البحث في الميتافيزيقا مثل «البحث في غرفة مظلمة عن قطة سوداء»، ولذلك ذهبوا إلى أن الفلسفة «منهج بغير موضوع»، فهي مجرد «تحليل للألفاظ تحليلاً منطقياً». ومن الملاحظ أن أغلب الفلسفات المعاصرة قد انصرفت «من دراسة الوجود المطلق المجرد» وبحثت «في طبيعة المعرفة وتحديد مصادرها[1]».

ولنأخذ بالموقف التقليدي والنزعات الفلسفية الحديثة والمعاصرة ونقوم بتحديد موضوع الفلسفة، ما كان موضوعًا في تاريخ، وما حدث من استقلالية للعلوم ونشوء موضوعات تعالجها فروع فلسفية جديدة. ولنقف

١ـ انظر : توفيق الطويل : المصدر السابق، ص٥٦ .

نستعرض الموضوعات التقليدية، ومن ثم الموضوعات التي استدعت نشوء فلسفات جديدة .

إن الفلسفة بالمنظار التقليدي تتناول موضوعها من خلال ثلاث نظريات رئيسية كبرى هي :

أولاً : الأنطولوجيا «Ontology» أو مبحث الوجود

إن قارئ النصوص الفلسفية التي كتبها فلاسفة اليونان، وفلاسفة الإسلام والمسيحية يلحظ أن الموضوع الأول الذي درسه الفلاسفة هو «الوجود»، وكان الناتج من ذلك نظريات أنطولوجية كبرى عرفها تاريخ الفلسفة، ارتبطت بأسماء الفلاسفة : أفلاطون وأرسطو، والفارابي وابن رشد، والقديس أوغسطين وتوما الاكويني.

والسؤال المرفوع هنا : ما طبيعة الوجود الموضوع الذي تدرسه الفلسفة؟ وما حقيقة النظرية الأنطولوجية القائمة على مثل هذه الدراسة؟

تبحث النظرية الأنطولوجية في الوجود بصورة مطلقة دون تعيين أو تحديد. وتثبت أصلاً للوجود وتبين كيفية انبثاق الأشياء والظواهر. وتتساءل : هل الوجود ثابت واحد؟ أم أنه متحرك كثير؟ وما هي الخصائص العامة للوجود؟ وذلك سعيًا لصياغة نظرية في طبيعة العالم. ومن ثم تتساءل : هل هناك قوانين ثابتة تحكم الأحداث الكونية؟ أم على العكس أن هذه الأحداث تقع مصادفة واتفاقًا؟ وهل هذه الأحداث تظهر من تلقاء نفسها؟ أم هناك علل تحكم الأحداث وهذه العلل نابعة من طبيعة المادة والحركة؟ وهل هناك خالق لهذا الوجود؟ وما طبيعة هذا الخالق؟ وهل هذا الوجود ماديٌ صرفٌ؟ أم روحيٌّ صرفٌ؟ أم أنه خليط من الاثنين؟

إن المتأمل في تاريخ الفلسفة يلحظ أن هناك العشرات من المذاهب الأنطولوجية التي تقدمت بحل لهذه المشكلات الفلسفية وتقديم إجابة عن هذه الأسئلة.

ثانيًا : الإبستمولوجيا «Epistemology» أو نظرية المعرفة

من الموضوعات التي تأمل فيها الفلاسفة، وشكلت مضماراً في غاية الأهمية في البحث الفلسفي «المعرفة» وكيفية حدوثها، وقبل ذلك موضوع المعرفة، وإمكانية المعرفة أو عدم إمكانيتها ، وإطلاقية المعرفة ونسبيتها، ودرجة يقينية المعرفة. . .

والحقيقة أن مضمار المعرفة قد خدم البحث في الوجود وذلك لبيان إمكانية العلم أو عدم إمكانيته عن معرفة الوجود. وتحديد طريق المعرفة : هل هو الحس؟ أم العقل؟ أو شيء آخر؟ وما هو السبيل للاطمئنان إلى صدق معرفتنا وسلامتها؟ وما هي مصادر المعرفة وأدواتها؟

هذه الأسئلة وغيرها تبحث فيها الابستمولوجيا أو نظرية المعرفة. والواقع أن مؤرخي الفلسفة يطلقون على مبحث الوجود والمعرفة (الميتافيزيقا) أو ما بعد الطبيعة. وقد كانت الفلسفة عند القدماء أصلاً تبحث في الوجود. إلا أنها أصبحت عند المحدثين تبحث في «الوجود من خلال نظرية المعرفة[1]»

ونودّ هنا أن نسهم في توضيح بعض الإشكالات التي لازمت مصطلح «نظرية المعرفة». ولبيان ذلك نتساءل :

أنظرية معرفة؟ أم معرفيات (إبستمولوجيا)؟

ونبدأ الإجابة بتوضيح : نظرية المعرفة هي «Theory of Knowledge» أما الإبستمولوجيا فهي «Epistemology[2]». والحقيقة أن هناك تحفظًا على تداول الاصطلاح الأول «نظرية المعرفة» وذلك لأنه اصطلاح لا يعبر بدقة، وغير مستوعب لمجمل فعاليات دائرة المعرفيات وأدواتها ومستوياتها. . ولهذا يُفضل الباحثون في هذا المضمار من الدراسات الفلسفية العودة إلى اصطلاح

١ـ انظر : توفيق الطويل : أسس الفلسفة، ص٨٨ .

٢ـ Woozley. A.D; Theory of knowledge, An Introduction, London, 1950, pp.8-10

«الإبستمولوجيا» وإحلاله محل «نظرية المعرفة[1]»، وذلك لأن الإبستمولوجيا (أو المعرفيات) اصطلاح أكثر دقة وشمولية. والقارئ في الأبحاث والدراسات التي تتناول المعرفيات، يجد أن الباحثين يستخدمون اصطلاح الإبستمولوجيا ويضعون نظرية المعرفة بين هلالين للإشارة إلى تحفظهم على تداول اصطلاح «نظرية المعرفة».

إن نظرية المعرفة تقتصر اصطلاحًا ودلالة على جزئية صغيرة من البناء الإبستمولوجي، إنها تدلّ على الجانب النظري من المعرفيات بينما هناك جوانب أخرى خارج الجانب النظري، لا يُعبر عنها اصطلاح نظرية المعرفة مثل : موضوع المعرفة، أدوات المعرفة، مصادر المعرفة، المعايير أو ما يسمى بـ «الاستاندرات أو الكريتريات[٢]».

ويجري اليوم في دائرة المعرفيات، لا في نظرية المعرفة الحديث عن أنواع من المعرفيات : المعرفيات الفلسفية، والمعرفيات الحديثة، والمعرفيات المعاصرة (العلمية). والحقيقة أن المعرفيات الفلسفية تشمل صوراً من المعرفيات ضمها تاريخ الفلسفة اليونانية والفلسفتين الإسلامية والمسيحية. وهي معرفيات معالجة من زاوية النفس وقواها. وتضم معرفيات غنوصية وصوفية[٣].

أما المعرفيات الحديثة فهي مرحلة التأسيس الحقيقي لمسألة المعرفة ونشوء مذاهب ومدارس لها، وهي تضم التقسيمات الكلاسيكية التي كانت متداولة في دوائر المعرفيات، وهي : المعرفيات الحسية، والمعرفيات العقلية، والمعرفيات النقدية.

١ـ See: know ledge and belief, In the Encyclopedia of Philosophy: Londons 1967.4. pp.245-246

٢ـ Popkin-R.: Philosophy, made simple, London. 1969 pp.177-178

٣ـ انظر المصادر الآتية : أ. محمود زيدان : نظرية المعرفة عند مفكري الإسلام وفلاسفة الغرب المعاصرين بيروت، ط١، ١٩٨٩ .

ب. محمد غلاب : المعرفة عند مفكري الإسلام، القاهرة (بلا تاريخ).

إن المعرفيات الحسية أو التجريبية هي نوع من المعرفيات تعتمد «الحس» أو «التجربة» الطريق الوحيد لاكتساب المعرفة. وقد جاء التأسيس لهذا النوع من المعرفيات في كتاب «فرنسيس بيكون» الذي عنوانه «الأورغانون الجديد» أي الآلة أو المنطق الجديد. واختارت هذه المعرفيات الاستقراء، الطريق المنطقي الذي يتجاوب مع هذه التوجهات الحسية والتجريبية. وارتبطت هذه المعرفيات بشخصية الفيلسوفين : «جون لوك» و «دافيد هيوم[1]».

والمعرفيات العقلية هي اتجاه معرفي حديث يعتمد «العقل» الطريق الوحيد لاكتساب المعرفة. إن هذا الاتجاه ارتبط بالفلاسفة العقليين : «ديكارت» و «اسبينوزا» و «لايبنتز». وقد أعاد هؤلاء الفلاسفة وخصوصاً «لايبنتز» المكانة للاستدلال، وعلى الأخص الاستدلال الرياضي، طريقاً لتأسيس المعرفة اليقينية[2].

وجاءت المعرفيات النقدية وهي اتجاه معرفي حديث لتمارس عملية نقد للاتجاهين المعرفيين السابقين. ومثل هذا الاتجاه الفيلسوف الالماني «عمانوئيل كانط»، فقد أكد هذا الاتجاه على دور الحس والعقل سوية في عملية تكوين المعرفة. إلا أنه لا يؤمن كما آمن الحسيون بأن العقل صفحة بيضاء قبل المعرفة. وإنما هناك أطر عقلية، وأن المعرفة التي تأتي عن طريق الحس تنتظم وفق تلك الأطر العقلية وهي مثل : الزمان والمكان[3]. .

أما المعرفيات المعاصرة فهي تُشكل ما يُعرف اليوم بدوائر المعرفيات الناهضة على ما توافر في دوائر العلوم المعاصرة، من أساليب تجريبية تمثلت بأنواع معقدة من أجهزة في غاية التعقيد والتطور سواء في رصد الظواهر الكبيرة في الكون، أم الظواهر الصغيرة التي لا نراها إلا بواسطة أجهزة في غاية التعقيد، وبمصادر التنوير والتكبير العالية.

١ـ انظر : Popkin. R; Op. Cit., p.186

٢ـ انظر : Ibid., pp.188-190

٣ـ Kont.; Critique of pure reason; Irans. by kempsmiths London, 1933

وفي المقابل تطورت أساليب نظرية عالية تمثلت بأنواع من الرياضيات العالية المتجاوزة لحساب التفاضل والتكامل، والمنتظمة في مصفوفات رياضية عالية التجريد، وتطوير أنواع من المنطق مثل المنطق الثلاثي القيم والمتعدد القيم. . وتطوير الاستنباط والاستقراء التقليديين إلى استدلال تجريبي ونظري(١).

إن ما يميز المعرفيات المعاصرة أنها مشروع تعاون بين العلماء والفلاسفة، وحصيلة تضافر جهودهما المشتركة والتي انعكست في شكل المعرفيات العلمية أو المعرفيات المعاصرة.

ثالثًا : الأكسيولوجيا «Axiology» أو مبحث القيم

ما الموضوع الذي تتناوله الأكسيولوجيا؟ تدرس الأكسيولوجيا المثل العليا أو القيم. والحقيقة ظهرت في تاريخ الفلسفة أنواع من الأكسيولوجيات ؛ أكسيولوجيات تبحث في القيم المطلقة معتمدة على الأغلب منهجًا عقليًا، وأكسيولوجيات تبحث في القيم النسبية وهي تستند على الأرجح على منهج حسي تجريبي.

والقيم التي تبحث فيها الأكسيولوجيا هي «الحق والخير والجمال». وهذه موضوعات لثلاثة علوم أكسيولوجية هي علم المنطق وعلم الأخلاق وعلم الجمال. وإن هذه العلوم تشترك في إثارة الأسئلة الآتية : هل قيم «الحق والخير والجمال» هي مجرد معانٍ في العقل؟ أم أنها وجود مستقل عن العقل الذي يدركها؟ إلى غير ذلك من الموضوعات التي يدرسها علم المنطق وعلم الأخلاق وعلم الجمال بمعناها التقليدي. أي من حيث هي علوم معيارية تبحث فيما ينبغي أن يكون، وليست علومًا وضعية تقتصر دراستها على البحث فيما هو كائن.

١ــ انظر : - Axer. A.; The proplem of knowledge; London, 1957

- poper. k; objective knowledge, London, 1972

- papineau. p., Realism and Epistemology; Mind, 1985

ويُعرف علم المنطق بالمعنى التقليدي بأنه العلم الذي يضع «قواعد» إذا ما اعتملناها فإننا نكون بعيدين عن الخطأ. وهو بهذا بحث فيما ينبغي أن يكون عليه التفكير السليم. أما علم الأخلاق فيدرس المثل العليا التي ينبغي أن يكون عليها سلوك الإنسان، ومن هذا الجانب هو بحث فيما ينبغي أن تكون عليه تصرفات الإنسان. ويدرس علم الجمال المستويات التي يُقاس بها الشيء الجميل، وهو بذلك بحث فيما ينبغي أن يكون عليه الشيء الجميل[1].

نعود إلى دائرة التساؤل ونرفع السؤال الآتي : ما هي أهداف الفلسفة؟ إن من أهم ما تسعى إليه الفلسفة وضع فهم لكل ما يقع في نطاق الخبرة الإنسانية. وهي في هذا المسعى قد حددت لها عدة أهداف منها :

أولاً : السعي إلى فهم طبيعة الأشياء والظواهر والعلاقة القائمة بين الأشياء والظواهر. وهذا الحقل تصطلح عليه الفلسفة بـ «الأنطولوجيا». وبذلك يكون هدف الفلسفة بناء نظرية في الأنطولوجيا تُشكل الحياة الإنسانية جزءاً منها.

ثانياً : السعي إلى دراسة طرق التفكير والأدوات التي يستخدمها الإنسان في المعرفة. والفلسفة تطلق على هذا البحث اصطلاح «الإبستمولوجيا». ولهذا يكون هدف الفلسفة بناء نظرية في الإبستمولوجيا.

ثالثاً : السعي إلى دراسة مشكلة السلوك والذوق وذلك من خلال معالجة القيم الأخلاقية والجمالية. وهذا البحث تصطلح عليه الفلسفة بـ «الإكسيولوجيا». وبذلك يكون هدف الفلسفة بناء نظرية في الإكسيولوجيا[2].

١ـ توفيق الطويل : المصدر السابق، ص ص ٨٨ـ٨٩ .

٢ـ انظر كتابنا : النفس الإنسانية، مطابع جامعة الموصل، ١٩٨٦، ص ص ٢٩ـ٣٠ .

III ـ وظيفة الفلسفة وأنواعها

ما هي وظيفة الفلسفة؟ وما هي أنواع الفلسفة؟ أولاً نبدأ بوظيفة الفلسفة، والحقيقة أن قراءة أوراق الفلسفة تبين لنا أن لها الوظائف الآتية :

أولاً : وظيفة الفلسفة الثقافية

شكلت الفلسفة مضماراً ثقافياً كبيراً بحيث استحوذت لفترات طويلة على دائرة الثقافة الإنسانية، وكانت النمط الثقافي الراجح في دوائر ثقافات الأمم والشعوب. والحقيقة لا زالت الفلسفة تمتلك سلطة ثقافية في ثقافة العصر.

وإذا كان هذا هو قدر الفلسفة ؛ فما هي الوظيفة الثقافية التي تمارسها سلطة مؤثرة على اختيارات الأفراد والجماعات في بيئة تتنوع فيها الموارد الثقافية وتتنازع؟ إن الفلسفة هنا وجهة نظر وموقف فكري وعلى أساس اختيار الفرد لهذه الوجهة من النظر أو الموقف الفكري، يتمكن الفرد من تحديد وجهة نظره وموقفه الفكري من الثقافات المتداولة، فقد يتبنى نمطاً من هذه الثقافات، أو يقاطع أنماطاً ثقافية أخرى ويسجل عليها مواقف متحفظة، أو قد يكون ممتلكاً لأدواته وعارفاً بصورة دقيقة بتاريخ الثقافات وتنوعاتها، بحيث يُعدل في النمط الثقافي السائد، فيكون بذلك قد حقق تكييفاً له مع توجهاته الفكرية.

حقيقة إن هذا القبول للنمط الثقافي أو الرفض والمقاطعة أو التعديل والتكييف له، كان يستند الفرد في إنجازه على مرجعية فلسفية قد تكون (أو لا تكون) فلسفة الجماعة التي يعيش الفرد معها ويشاركها المحيط. إن الفلسفة هنا تحولت إلى «معيار» اعتمده الفرد في تحديد نوع الثقافة التي ينتخبها، وكذلك على الفلسفة استند في تعيين الدور والوظيفة التي تقوم بها.

ثانيًا : وظيفة الفلسفة الاجتماعية

ما هي طبيعة الوظيفة التي تقوم بها الفلسفة في الحياة الاجتماعية؟ سؤال في غاية الأهمية يحملُ الفلسفة مهمة ويُطالبها بإنجازها في القاع الاجتماعي.

إن من المعروف في الحياة الاجتماعية أن هناك ثلاث قوى تعمل بصورة متميزة وناشطة، قوى اجتماعية تحمل راية التجديد وتسعى إلى زيادة حركة عجلة الحياة الاجتماعية لتحقيق نقلة اجتماعية نحو المستقبل، وقوى اجتماعية محافظة تريد بسبب مصالحها وهيمنتها على المجتمع واستثمارها للحاضر الاجتماعي، تريد أن توقف حركة المجتمع، وأن لا يتزحزح خطوة إلى الأمام لأن في ذلك إزاحة لها وخسارة، ولهذا تسعى بكل ما تملك إلى إيقاف أي حركة ومجابهة أي مشروع للتغيير والتبديل. وقوى اجتماعية ثالثة تعيش في الحاضر إلا أنها رافضة له، كما وأنها ترفض أية نقلة اجتماعية نحو المستقبل، إنها قوى اجتماعية تعيش على «أحلام الماضي» ولهذا ترغب في إعادة المجتمع إلى الماضي، وتسعى إلى تجديد صور من الذمة التاريخية.

وسط هذه القوى الاجتماعية يولد الفرد ويعيش، ومطلوب منه أن يختار طريقه في الانتماء إلى واحدة من هذه القوى. وإن هذا الاختيار للانتماء إلى الجماعة يستند إلى فلسفة، ومن المفيد أن نذكر بأن هذه الفلسفة التي استند إليها الفرد قد تكون واحدة من فلسفات القوى الاجتماعية الثلاث. وحقيقة إن الفلسفة هنا هي شكل من أشكال الايديولوجيا (الفكرانية)، وبذلك تصبح الفلسفة قوة ناشطة في المجتمع، تحركه إما للأمام، أو تبقيه في مكانه، أو تسحب حركته إلى الخلف. وبهذا الخيار الفلسفي يصبح الفرد صاحب موقف يجعله «يشعر بحياته وبكيانه إنساناً[1]».

ثالثًا : وظيفة الفلسفة العلمية

إن السؤال عن وظيفة الفلسفة العلمية في حقيقته سؤال عن العلاقة المتبادلة بين الفلسفة والعلم، إذن السؤال : ما هي العلاقة بين الفلسفة والعلم؟ إن وظيفة الفلسفة العلمية تتكشف في مستويات وفعاليات تقوم بها الفلسفة في مضمار العلم. فهي تحول العلم إلى ظاهرة للبحث الفلسفي. فتنظر الفلسفة

١ـ انظر : سيد إبراهيم الجبار : التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية القاهرة، بلا تاريخ، ص ص ٣٨ـ٣٩

في موضوع العلم وتتساءل باتجاه تكوين موقف فلسفي ؛ هل هذا الموضوع هو العالم الخارجي؟ وإذا كان العالم الخارجي ؛ فهل هو مستقلّ عن الذات العارفة؟ أم أن وجوده يعتمد على الذات العارفة؟ وما هو الطريق لمعرفة العالم الخارجي؟ وهل طريق العلم لمعرفة العالم الخارجي طريق يمكن الاطمئنان إليه؟ وما درج اليقين التي يوصلنا إليها العلم؟ وما طبيعة الجهاز اللغوي الذي يعتمد عليه العلم في عرض نتائجه، وقبل ذلك فروضه ومفاهيمه؟ وهل لغة الحياة اليومية قادرة على أن تكون جهازاً لغويًّا للعلم؟ وإذا كان الجواب بالنفي ؛ ما هو الجهاز اللغوي البديل؟ وهل الرياضيات هي الموديل الدقيق لعرض حقائق العلم؟ وإذا كان الجواب بالإيجاب ؛ فماذا يتميز الجهاز اللغوي الرياضي؟

وما شروط التجربة والملاحظة؟ وما دور العقل في بناء المعرفة العلمية؟ وما دور الفرضية العلمية؟ وما شروط بناء الفرضية العلمية؟

هذه أسئلة وغيرها تكشف العلاقة المتينة بين الفلسفة والعلم، كما وتبين في الوقت ذاته إفادة الفلسفة من العلم في مراجعة فعاليتها ونشاطها وتكييف كل ذلك بما يقدمه العلم من حقائق ونتائج وانتصارات. كما وأنها تضع بأيدينا شهادة على وصاية الفلسفة لفترات من الزمن على العلم وحركته، مما كان لهذه الوصاية من التأثير السلبي على تقدم العلم، فمثلاً الفلسفة المادية فرضت وصايتها على النشاطات العلمية وقبلت من النتائج العلمية ما يعزز نظراتها، في حين اتهمت النتائج والمعطيات التي تتعارض ومنظورها المادي بأنها «بورجوازية» النزعة أو «رأسمالية» أو «أمبريالية». . . إذن كان من نتيجة الوصاية الفلسفية ظهور ما يعرف بظاهرة التمذهب في ساحة العلم.

ويقدم لنا تاريخ العلم والفلسفة على حدّ سواء شهادات عدة تثبت قيام العلاقة المتينة بين العلم والفلسفة، حيث إن جميع العلماء الذين أحدثوا الثورات العلمية الكبرى كانوا فلاسفة، والأمثلة كثيرة : «كوبرنيكوس» و «نيوتن» و«انيشتاين». . . كما وأن الحاصل من هذه العلاقة ؛ العلاقة بين الفلسفة والعلم ظهور أنماط من الفلسفات العلمية مثل : فلسفة الفيزياء، فلسفة

الرياضيات، وتفرعت إلى فلسفة الحساب، وفلسفة الهندسة، وفلسفة المنطق، وجبر المنطق. . . وأن وظيفة الفلسفة أصبحت اليوم صياغة فرضيات العلم كما وتحفزه لاختيار طرق جديدة للتحقق من تلك الفرضيات. ووضع إطار عام للعلم، وصياغة نظرياته ومقولاته. وهكذا يحقق العلم نتائجه الباهرة ويكون دور الفلسفة رسم الرؤية المستقبلية للعلم[1].

ونعود إلى دائرة التساؤل ونرفع السؤال الآتي : ما أنواع الفلسفة؟ عرف تاريخ الفلسفة أنواعًا عدة. وإن قيام هذه الأنواع يعتمد إما على الموضوع الذي تدرسه الفلسفة، أو على المنهج الذي تستخدمه، أو على درجة ونوعية اليقين الذي تسعى الفلسفة إلى الوصول إليه. إننا هنا سنذكر عدداً من الأنواع التي فرضت سيطرتها على تأريخ الفلسفة، وهي :

أولاً : الفلسفة المثالية «Idealism»

ما حقيقة الفلسفة المثالية؟ وما خلاصة الموقف الفلسفي المثالي؟ يحدد (لالاند) في معجمه الفلسفي المثالية، أنها «الاتجاه الفلسفي الذي يرجع كل وجود إلى الفكر» ويرد كل الأشياء الواقعية والظواهر الحادثة في العالم الطبيعي إلى أفكارنا، وهكذا تصبح أفكارنا هي المرجعية الوحيدة، وليست هناك مرجعية أخرى.

ويترتب على هذا الرأي الفلسفي للمثالية القول إن الحقيقة الوحيدة في هذا العالم هي «ذواتنا المفكرة»، وإن وجود أشياء وظواهر العالم يعتمد على ما تقوم به الذات من فعل إدراك، وإن أيّ قول يتحدث عن أشياء وظواهر خارج فعالية الذات المفكرة هو وهم وخداع.

وخلاصة الموقف الفلسفي المثالي يمكن صياغته في القضيتين الآتيتين :

الأولى : إن أي حديث عن استقلال الطبيعة أو العالم الخارجي ما هو إلا

١ـ انظر : محمد لبيب النجيحي ؛ فلسفة التربية، القاهرة، ١٩٦٧، ص ص ٣٥ـ٣٦ .

وهم، وإن الطبيعة بكل ما ينشط ويحدث فيها لا يعتمد عليها، وإنما هو نتيجة «شيء آخر غيرها» أي غير الطبيعة.

الثانية : إن هذا الشيء أو القوة أو الفعالية الذي تعتمد عليه الطبيعة هو « العقل والروح الفردي أو الكلي الإلهي[١]».

ثانياً : الفلسفة الواقعية «Realism»

ما طبيعة الفلسفة الواقعية؟ وما حقيقة الموقف الفلسفي الواقعي من قضية معرفة الإنسان للعالم؟ إن الفلسفة الواقعية على خلاف الفلسفة المثالية تعترف بوجود مستقلّ للعالم الخارجي من أشياء وظواهر. وفي الوقت ذاته تقلل من تأثير الذات العارفة ونزعتها الشخصية في الحكم الذي تصدره على الأشياء والظواهر. وحقيقة إن الفلسفة الواقعية وقفت موقف الرافض من دعوة الذات في أنها اعترفت بقدرة الذات على معرفة الأشياء والظواهر والعلاقات القائمة بينهما.

أما حقيقة الموقف الفلسفي الواقعي من قضية معرفة الإنسان للعالم، فإنها تنهض على توزيع المسؤولية بين الذات العارفة والطبيعة أو عالم الأشياء والظواهر. وهكذا منحت الفلسفة الواقعية الذات وفعاليتها دوراً، والطبيعة وفاعليتها دوراً آخر. وعن طريق هذه الفاعلية المزدوجة : «الفاعلية الآتية من الذات، والفاعلية الآتية من الطبيعة، تتم معرفة الإنسان للعالم[٢]».

ثالثاً : الفلسفة الطبيعية «Naturalism»

كيف تنظر الفلسفة الطبيعية إلى العالم؟ وما هي حقيقة رؤيتها إلى الحياة الإنسانية وبالتحديد العقلية والخلقية والروحية؟

أولاً وقبل كل شيء لا بد من القول إن الفلسفة الطبيعية في صورتها الحديثة

١ـ انظر : يحيى هويدي : مقدمة في الفلسفة العامة، ط٧، القاهرة، ١٩٧٩، ص١٤٠ .

٢ـ انظر المصدر السابق، ص ص ٢٤٠ـ٢٤١ .

ظهرت في القرن الثامن عشر على يد الفيلسوف المربي (جان جاك روسو). وإن كان تاريخ الفلسفة قد عرف صورتين متقدمتين ؛ الفلسفة الطبيعية الأولى، والفلسفة الطبيعية الثانية، وإن فلسفة (روسو) الطبيعية هي المدرسة الطبيعية الثالثة.

تعتقد الفلسفة الطبيعية أن العالم الخارجي بأشيائه وظواهره لا يحتاج إلى «علة تفوق الطبيعة» أو إلى فعل خارق للقوانين والعادة بحيث يكون الناتج ولادة هذا العالم. إنها تؤمن بأن هذا العالم «يقوم بنفسه، ويبرهن على نفسه، ويقود نفسه» وأن هذا العالم له هدف وغاية يسعى من خلال حركة الأشياء والظواهر للوصول إليها.

أما رؤية الفلسفة الطبيعية إلى الحياة الإنسانية فإنها تنهض على الاعتقاد بأن هذه الحياة سواء كانت طبيعية أو إنسانية وعقلية وخلقية وروحية ما هي إلا «أحداث طبيعية». وأن القيم الأخلاقية يمكن تبريرها بأسباب طبيعية من غير أن تكون لدينا حاجة للاعتماد على «قوة فائقة للطبيعة» وكذلك دون حاجة إلى «أقدار خارقة للعادة». وأن الهدف من الأخلاقيات هو أن توفر للإنسان ظروفاً تمكنه من أن يحيا وفقاً للطبيعة، وأن لا يقف حائلاً بين «شهواته وأهوائه»، وأن يعود الإنسان إلى الطبيعة ويهجر المدنية المصطنعة، والتي تظهر آثارها في العقل، والمتمثلة في العلم والفن والفلسفة[1].

رابعاً : الفلسفة العقلية «Rationalism»

ما مصدر المعرفة بمنظار الفلسفة العقلية؟ وما الحقيقة التي يتفق حولها العقليون؟ في الحقيقة إن الفلسفة العقلية اتجاه فلسفي حديث نشأ جواباً على سؤال المعرفة. وبالتحديد على السؤال : ما هو المصدر والطريق الحقيقي الذي يوصلنا إلى المعرفة الصادقة؟

تؤمن الفلسفة العقلية أن العقل هو المصدر الوحيد لكل صنوف المعرفة

1ـ انظر : توفيق الطويل : المصدر السابق، ص٤٧٦ .

الحقيقية. وأن هذه المعرفة تتميز بالضرورة والتعميم، فهي ضرورية من حيث إنها صادقة، وصدقها تلزمه ضرورة عقلية، فهي صادقة بصرف النظر عن ظروف الزمان والمكان. ويُراد بالتعميم أن يكون الحكم صادقًا على الدوام. وأنه مرجع يعود إلى طبيعة العقل.

ويتفق العقليون على أن العقل قوة فطرية مركوزة في جميع الناس. ويذهبون إلى القول إن صحة الاستدلالات تعود إلى أنها قوانين فكرية نابعة من طبيعة العقل. وإذا تقدمنا بسؤال إلى الفيلسوف العقلي، وقلنا له : ما مصدر العلم اليقيني؟ فإنه يقول دون تردد إننا لا نتلقى من العالم الخارجي أي نوع من أنواع العلم اليقيني[١]. وأن التجربة الطريق لمعرفة العالم الخارجي، عاجزة عن تزويدنا بالعلم اليقيني. إن العلم اليقيني يصدر من العقل.

خامسًا : الفلسفة التجريبية «Empiricism»

ما مصدر المعرفة بمنظار الفلسفة التجريبية؟ وما موقفها من الأفكار الفطرية الموروثة؟ وما الموقف التجريبي من العقل؟ أسئلة في غاية الأهمية، وذلك لأن الفلسفة التجريبية فلسفة معرفية نشدت إنشاء نظرية في المعرفة بالشاطئ المقابل للفلسفة العقلية، سواء من ناحية موضوع المعرفة وطريق المعرفة ودرجة يقينية العلم. ولهذا شكلت الفلسفة التجريبية في تاريخ الفلسفة اتجاهاً مقابلاً للفلسفة العقلية.

تعترف الفلسفة التجريبية أن موضوع المعرفة هو العالم الخارجي بأشيائه وظواهره والعلاقات القائمة بينهما. وأن المصدر الوحيد لمعرفة العالم الخارجي هو التجربة. وترتب على هذه الرؤية التجريبية أن رفضت الفلسفة التجريبية الإيمان بالأفكار الفطرية الموروثة، والمبادئ العقلية البديهية، والقواعد الخلقية الأولية التي لا يمكن الحصول عليها بطريق الاكتساب، ولهذا ردت المعرفة في مختلف صورها إلى التجربة.

١ـ انظر المصدر السابق، ص ص ٣٤١ـ٣٤٢ .

ونلحظ أن بعض التجريبيين تطرفوا في موقفهم التجريبي، فأنكروا «وجود عقل يفكر، وأسرفوا في تقدير الحس الخالص مصدراً للمعرفة»، وذهبوا إلى أن العقل يولد صفحة بيضاء خالية من كل نقش أو أثر سابق على التجربة، سوى الاستعداد لقبول المعرفة. وأن التجربة هي التي تقوم بنقش ما أتت به التجربة من معارف. ورأى فلاسفة التجريبية أن الأحكام العقلية في كل صورها تتغير بتغير الزمان والمكان(١).

سادسًا : الفلسفة المادية «Materialism»

ما خلاصة الموقف الفلسفي المادي من موضوع المعرفة؟ وما موقف الفلسفة المادية من العقل والروح والظواهر الوجدانية؟ بل : وما موقفها من الله؟ أسئلة في غاية الأهمية. نسعى إلى تقديم إجابة عنها من خلال إفادات الفلسفة المادية. ونرى أن أول أمر نبدأ به هو موضوع المعرفة، فالمادية تؤمن أن جوهر العالم مادي. وأن المادة تتميز بالقوة والتنوع والحركة والحياة والتفكير. أما العقل فهو بالمنظار المادي صورة من صورة تطور المادة، وأن لا خلاف بين قوانين العقل بهذا المفهوم وقوانين المادّة، فهي ـ أي القوانين العقلية ـ نسخة طبق الأصل لقوانين المادة. وهذا الأمر ينطبق على القوانين العلمية.

وعلى أساس هذا الفهم يصبح لدينا واضحًا أن المادية لا تعترف بوجود شيء اسمه روح أو عقل مستقل عن المادة، وإن حلت فيها الحياة. وترى أن الظواهر الوجدانية ما هي إلا وظائف أعضاء الإنسان. فالتفكير وظيفة المخ، والذوق وظيفة اللسان، وهكذا. . والمادية تنكر وجود الله، وتعتقد أنه مجرد فكرة في عقول الناس(٢).

سابعًا : الفلسفة الروحية «Spiritualism»

ما حقيقة الموقف الفلسفي الروحي؟ ما طبيعة موضوع المعرفة برؤية الفلسفة

١ـ انظر المصدر السابق، ص ص ٣٤٨ـ٣٤٩ .

٢ـ انظر المصدر السابق، ص ص٢٤٠ وما بعد.

الروحية؟ وكيف فهمت العلاقة بين النفس والجسم؟ وما طريق المعرفة بمنظار الفلسفة الروحية؟

أسئلة في غاية الأهمية تكشف حقيقة الموقف الفلسفي الروحي. ونرى أن خلاصة الإجابة على هذه الأسئلة تتحدد في أن الفلسفة الروحية تؤمن بوجود الروح أو العقل أو ما يشبه الروح أو العقل وحده، ولهذا اعتقدت أن طبيعة الأشياء التي توجد وراء المحسوسات روحية في أصلها.

وتعترف الفلسفة الروحية بوجود علاقة بين النفس والجسم، وبين التفكير والمخ، إلا أنها في الوقت ذاته ترفض أن تكون هذه العلاقة علاقة سببية. ولهذا فهي لا تنظر إلى أن الجسم علة النفس، ولا التفكير نتيجة للمخ. وذلك لأن المخ مادة، والمادة لا تفكر ولا تشعر. والروح أو العقل بمنظار الفلسفة الروحية هو مصدر الظواهر المادية والبدنية. وأننا لا نستطيع أن ندرك الأشياء بالحواسّ، وإنما نعرفها بالتفكير المجرد وحده، والناتج من كل الموقف الفلسفي الروحي أن الطبيعة روحية[١].

IV ـ العلاقة المتبادلة بين الفلسفة والتربية

ما هي العلاقة بين الفلسفة والتربية؟ وما هي الشهادات التي يقدمها لنا تاريخ الفلسفة والتربية، عن العلاقة الحميمة بين الفلسفة والتربية؟ وما حقيقة الولادة التي تمخضت من علاقة الفلسفة بالتربية؟

إن أولَ ما نبدأ به في بيان الأثر المتبادل بين الفلسفة والتربية. الحقيقة القائلة إن الفلسفة والتربية وجهان مختلفان لشيء واحد، وذلك من حيث إن الفلسفة في مفهومها المطلوب هي «فلسفة الحياة»، وإن التربية هي الوسيلة أو السبيل الذي نراهن عليه في نقل الفلسفة وترجمتها في شؤون الحياة.

١ـ انظر المصدر السابق، ص ص٢٤٦ وما بعد.

وهنا نحتاج إلى اقتراح تعريف للتربية، وذلك لبيان الترابط الحميم والحيوي بين الفلسفة والتربية. ولهذا نقبل التعريف القائل : إن التربية هي «فلسفة عملية» تلامس الحياة الإنسانية بكل تفاصيلها. وإذا كان هذا مضمار عمل التربية، فإننا نقول دون تردد : إن الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة.

كما ويتأكد التلاحم بين الفلسفة والتربية عندما نسعى إلى تحديد أهداف التربية وغاياتها، ومن الثابت أن غاية التربية هي بالتأكيد غاية الحياة، والفلسفة تبحث وتنقب من أجل بيان ما هي الغاية من الحياة، وأن التربية تتقدم بوسائل وطرائق من أجل إنجاز هذه الغاية.

ولما كانت التربية ولا زالت هي المضمار المتحرك للفلسفة، وهي الدرب الذي يترجم إلى أرض الواقع «المثل العليا». فإن ما يترتب على ذلك الاستنتاج اللازم القائل : إن الفلسفة هي عقل التربية وهي «الجانب النظري». وإن التربية هي مضمار التجربة للفلسفة. ومن كل هذا ننتهي إلى القول : إن التربية تُمثل «العمل المتناسق الذي يهدف إلى نقل المعرفة، وإلى تنمية القدرات وتدريب وتحسين الأداء الإنساني في كافة المجالات وخلال حياة الإنسان كلها» والفلسفة هي ميدان يُثابر في صياغة «النظريات»، التي تنوع التربية إلى «تطبيقها»[1].

ونقف ونعود إلى دائرة التساؤل ونرفع السؤال الآتي : ما هو الشيء المشترك بين الفلسفة والتربية؟ وما هي الوسائل التي يستخدمها كل منهما؟ أولاً نقول إن التربية والفلسفة تشتركان في الموضوع، فمن المعلوم أن موضوع التربية هو «الإنسان». وأن الإنسان هو المحور الأساس في مباحث الفلسفة.

أما وسائل التربية والفلسفة فمن الثابت أن وسيلة التربية عملية علمية تطبيقية. وأن وسيلة الفلسفة نظرية تأملية. وهذه الحقيقة لطبيعة كل منهما تحملنا على القول إن موضوع الفلسفة أكبر من موضوع التربية. أما وسائل التربية فهي متعددة متنوعة بحيث إنها أكثر من وسائل الفلسفة. وإن هذا

١ـ انظر : نبيه محمد حمودة : التأصيل الفلسفي في التربية، الانجلو المصرية، ١٩٨٠، ص١٣ وما بعد.

الواقع يؤكد على ضرورة التفاعل المستمر والدائم بينهما، حيث إن الفلسفة تحتاج إلى التربية، وذلك لترجمة النظريات الفلسفية ونقلها إلى الميدان التربوي. وإن التربية في الوقت ذاته تحتاج إلى الفلسفة، فهي لا تستطيع أن تتحرك خطوة واحدة دون تحديد أهدافها. . وهذه الأهداف في واقع الأمر تم اشتقاقها أو صياغتها بالاعتماد على اتجاه فلسفي معين[١].

ونتساءل : ما هي الشهادات التي يعرضها تاريخ الفلسفة والتربية، والتي تكشف عن العلاقة الحميمة بين الفلسفة والتربية؟ يجد من ينقب في أوراق تاريخ الثقافة الإنسانية أن العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة قديمة، وسيلحظ في الوقت ذاته أن الأثر الذي تتركه إحداهما في الأخرى يصعد إلى تلك البدايات التاريخية، فقد ظهرت صور من العلاقة بين الفلسفة والتربية في أعمال الفلاسفة أمثال : السفسطائيين وسقراط وأفلاطون وأرسطو وابن سينا وجون ديوي. هذه في الحقيقة عينة، أما في واقع الأمر فإن الترابط بين الفلسفة والتربية، حاضر في مجمل كتابات الفلاسفة.

إن أوّلَ ما نلحظه أثناء قراءتنا لتاريخ الثقافة الإنسانية، أن السفسطائيين قد ربطوا لأول مرة بين الفلسفة والتربية، فمن المعروف لقارئ تاريخ الفلسفة، أن فلسفتهم جاءت تعبيراً عن نزعتهم الفردية، والتي مثلت في الوقت ذاته في عصرهم «إيديولوجيا الديمقراطية» الاتجاه الذي قاد السلطة في أثينا يومذاك. ولعل الحاصل من هذه النزعة الفلسفية، نظرية في التربية تُرجح أهمية المعرفة الحسية والاكتساب على الأفكار الفطرية الموروثة، والتصريح أن الفضيلة مكتسبة، وقبل ذلك المعرفة مكتسبة، وأن ذلك يرجع إلى «أن الإنسان مقياس جميع الأشياء» وقدرة الفرد على التعلم[٢].

وظهر سقراط من داخل دائرة الفكر السفسطائي ليعلن تمرده على

١ـ انظر : سيد ابراهيم الجبار : المصدر السابق، ص ص ٤٣ـ٤٤ .

٢ـ انظر : أميرة حلمي مطر : الفلسفة عند اليونان، القاهرة، ١٩٧٤، ص ص ١١٨ـ١١٩ .

السفسطائيين ويقود برنامج نقد وهدم لفلسفتهم، إن ثورة سقراط الفلسفية حملت تجديداً لوظيفة الفلسفة، فبعد أن كانت منصرفة إلى البحث في مشكلات الطبيعة، طالب سقراط من خلال إعلانه الفلسفي «اعرف نفسك» بتوجيه بحثها نحو الإنسان[1].

لقد ترتب على هذا التجديد لمفهوم الفلسفة، التقريب بين الفلسفة والتربية، بل ونستطيع القول إن هذا التجديد في مفهوم الفلسفة حمل سقراط على التصريح بأنهما متصلان تمام الاتصال إن لم يكونا شيئاً واحداً. ولعل من المفيد الإشارة إلى أن غاية الفلسفة في نظر سقراط هي صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحق والخير والجمال، وتحقيق مجتمع فاضل. إن الوسيلة التي انتخبها سقراط لإنجاز كل ذلك كانت التربية[2].

والناظر في كتاب الفيلسوف اليوناني أفلاطون «الجمهورية» يلحظ العلاقة الوثيقة والارتباط الحيوي بين الفلسفة والتربية. ومن النافع الإشارة إلى أن المربي (جان جاك روسو) قد قال كلمته المشهورة بحق الجمهورية ؛ إن هذا الكتاب بتقديره «أجمل ما كتب في التربية[3]».

إن المتفحص لهذا الكتاب يجد الربط الرائع الذي قام به أفلاطون بين التربية والفلسفة. وإن أول ما نلحظه أن صياغة أفلاطون لتعريف التربية جاء متأثراً بشكل كبير برؤيته الفلسفية القائلة إن الملكة العاقلة للطفل لا تعمل في الطفولة. وإنما تبدأ عملها في طور المراهقة. إذن على هذه الرؤية الفلسفية أسس تعريفًا للتربية، فهي نوع من «التدريب الذي يتفق تماماً مع الحياة العاقلة حينما تظهر[4]».

١ـ انظر كتابنا : النفس الإنسانية (مصدر سابق)، ص٩٢ .

٢ـ انظر : محمد محمد التومي الشيباني : تطور النظريات والأفكار التربوية، بيروت، ١٩٧٥، ص ص ٣٠ـ٣١ .

٣ـ انظر : روسو : اميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتر؛ القاهرة، ١٩٥٦ .

٤ـ وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور القديمة، دار المعارف بمصر، ١٩٦١، ص ص ٢٢٩ ـ ٢٣٠ .

وكذلك نلحظ أن أهداف التربية جاءت مستمدة من فلسفة أفلاطون. وفي الإمكان تقديم شواهد على ذلك وبالشكل الآتي :

أولاً : هدفت الفلسفة عند أفلاطون إلى التأكيد على وحدة الدولة. وأن هذا الهدف الفلسفي انعكس على التربية، فكان هدفها الأول تنمية روح الجماعة أو الإحساس والشعور بالحياة الجماعية، وذلك لأن الدولة في نظر أفلاطون لها أهمية تفوق أهمية الفرد[1]. ولهذا طالب بضرورة تدريب كل مواطن على إنكار مصالحه الشخصية، وتمكينه ليضع نفسه في خدمة الدولة.

ثانيًا : اهتمت فلسفة أفلاطون بالفضيلة، وكان لهذا الاهتمام آثاره الحاضرة في التربية. وإن هذا لاحظناه في أهداف التربية عنده، فهي تهدف إلى تنمية روح المواطنة الصحيحة في ذوات الأفراد. وإن هذا الهدف تطلب من التربية أن تتحمل مسؤولية غرس صفات الاعتدال والشجاعة والمهارة العسكرية في الشباب. وإن التربية في الوقت ذاته مطالبة بإمداد الشباب بالمعرفة الدقيقة الخاصة بطبيعة الحكم وطبيعة الحق المطلق. وبهذا الطريق تتمكن التربية من إعداد المواطنين الصالحين[2].

ثالثًا : هدفت فلسفة أفلاطون إلى الإعلاء من مكانة العقل على الأمور الحسية، والنفس على الجسم[3]، وانعكس ذلك في التربية، فكان هدف التربية إيقاظ الملكة في حياة الطفل. والحاصل من ذلك كان توطيد حكم العقل في الحياة النامية للطفل[4].

١ـ انظر المصدر السابق، ص ص ٢٣١ـ٢٣٢ .

٢ـ المصدر السابق، ص٢٣٨ .

٣ـ انظر كتابنا : تحليل أرسطو للعلم البرهاني، بغداد، ١٩٨٣، الفصل الثاني المعنون «أسس العلم البرهاني عند أفلاطون» ص٣٧ وما بعد.

٤ـ انظر : وهيب إبراهيم سمعان : المصدر السابق، ص٢٣٨ .

ونتساءل ونحن نسعى لتقديم شهادة أخرى من تاريخ الفلسفة والتربية : كيف فهم الفيلسوف اليوناني أرسطو العلاقة بين الفلسفة والتربية؟ إن قارئ كتاب «السياسة» لأرسطو يرى أنه بيَّن بوضوح عالٍ العلاقة الحميمة بين الفلسفة والتربية. وأن الكتاب يُعد بفصوله التربوية تطبيقًا لنزعة أرسطو الفلسفية في عمل تربوي. ويبدو أرسطو في كتاباته متأثراً بأستاذه أفلاطون، وإن ذلك يظهر من أن كليهما ينظر إلى التربية على أنها من مهام الدولة، ولذلك نلحظ أنهما كانا ساخطين على عدم وجود نظام تربوي عام موحد في أثينا. ومطالبين بإحداث ثورة شاملة في طرائق تربية الأجيال الأثينية الصاعدة[1].

ينظر أرسطو للتربية على أنها فرع من السياسة، والسياسة لديه فن يهدف إلى توجيه المجتمع إلى إنتاج أعظم الخير للإنسانية. ومن الملاحظ أن أرسطو يقسم الفلسفة إلى «فلسفة نظرية وفلسفة عملية. وأن السياسة حقل من حقول الفلسفة العملية[2]». وبهذا يمكن القول دون تردد إن التربية مضمار من الفلسفة العملية عند أرسطو.

لقد لاحظ أرسطو أن نجاح الساسة في مثابراتهم تعتمد على توافر المادة الصالحة التي يتعاطون معها. وهذه المادة هي «الشعب الصالح»، وبذلك أصبح شغل السياسي الأول هو إعداد المواطنين. وأن وظيفة التربية هي إنتاج مثل هذه الجماعة من المواطنين[3].

إن الناظر في كتابات أرسطو يخرج بنتيجة واحدة وهي أن التربية عنده تأثرت بنظرياته الفلسفية، ونرى من المفيد الإشارة إلى بعض تلك الآثار :

أولاً : أثرت نظرة أرسطو الفلسفية إلى الإنسان في التربية، فقد ذهب إلى أن الإنسان مكوّن من نفس وجسم، وأن النفس تتألف من ثلاث

١ـ انظر : سعد مرسي أحمد : تطور الفكر التربوي، ط٣، القاهرة، ١٩٧٥، ص ص ١٤١ـ١٤٢ .
٢ـ انظر كتابنا : فلسفة المعرفة، (يصدر قريباً) الفصل الاول، ص١٥ .
٣ـ انظر : وهيب ابراهيم سمعان : المصدر السابق، ص٢٤٥ .

قوى : النباتية والحيوانية والناطقة أو العاقلة. وأن الإنسان يتميز عن الحيوان بالعقل أو القوة العاقلة[١]. والحقيقة إن هذا الامتياز الذي منحه أرسطو للإنسان حمله على التركيز في تربيته على تنمية الفضائل العقلية، وذلك باعتبارها قيماً عليا للسلوك الإنساني. ومن هنا كان الاهتمام بالجانب العقلي في التربية، وذلك لأنه الجانب المهمّ من شخصية الإنسان[٢].

ثانياً : اعتقد أرسطو بمبدأ فلسفي يذهب إلى أن التفكير عملية نشطة لا تفنى، وهي قمة الحياة العقلية وتعمل مستقلة عن الجسم. إن هذا التصور ساعد على تخليد الفكرة الفلسفية التي تقول بثنائية الطبيعة البشرية. أي إن الإنسان مكون من عقل وجسم. إن هذا التصور انعكس في التربية مما جعلها تنصرف إلى الاهتمام والعناية بالنواحي العقلية البحتة[٣].

ثالثاً : هدفت فلسفة أرسطو إلى الاهتمام بالفضائل البشرية المختلفة، وقد قسمت فلسفته الفضيلة أقساماً تقابل قوى النفس الإنسانية. وهذا التقسيم انعكس على التربية، ولذلك لاحظنا أن أرسطو يعتقد أن النفس النباتية لا تصدر عنها فضيلة ما[٤]. وهي تقابل حياة الطفولة. ومن هنا ندرك سبب اعتقاد أرسطو بأن التربية عن طريق تكوين العادات الصالحة يجب أن تسبق تربية العقل. لأنها التربية التي تناسب الأطفال. فعن طريق العادات تنقش قيم الحياة النبيلة في عقول الصغار منذ بواكير طفولتهم[٥].

١ـ انظر كتابنا : النفس الإنسانية، الفصل السابع المعنون «النفس عند أرسطو» ص١١٧ وما بعد.

٢ـ انظر : وهيب إبراهيم سمعان : المصدر السابق، ص٢٤٥ .

٣ـ انظر : فتحية سليمان : التربية اليونانية والرومانية، القاهرة، بلا تاريخ، ص ٦١ .

٤ـ انظر كتابنا : فلسفة المعرفة، الفصل الثاني المعنون «الأسس الفلسفية» ص١٦٩ .

٥ـ انظر : فتحية سليمان : المصدر السابق، ص٦٢ .

أما النفس الحيوانية (النزوعية) فهي الأخرى لا تصدر عنها فضيلة إلا إذا سارت تحت إشراف وقيادة القوى الناطقة، والفضائل التي تصدر عنها هي الشجاعة والنجدة، ويصدر عن القوى الناطقة الفضائل العقلية. إن هذه النظرة الفلسفية أثرت في التربية، وبذلك كانت تربية تستهدف عقل الإنسان وتنمي فضائله العقلية، وهذا النوع من التربية عند أرسطو يشمل الفلاسفة[1].

ويقدم لنا تاريخ الفلسفة شهادة أخرى تكشف العلاقة المتينة بين الفلسفة والتربية. إن هذه الشهادة يقدمها تأريخ الفلسفة العربية، وصاحب الشهادة هو الفيلسوف «ابن سينا». وابن سينا فيلسوف ورجل خبير في التعليم في آن واحد. فقد مارس التعليم فترة ليست بالقصيرة[2].

وخصص في كتابه «القانون» فصولاً عالج فيها تربية الأطفال وتربية الفيلسوف. وأفرد رسالة متخصصة في التربية بعنوان «رسالة في السياسة» درس فيها موضوعات تربوية عدة[3]. ومن المفيد الإشارة إلى أن لابن سينا رسالة صغيرة بعنوان «في أقسام العلوم العقلية» وهي الرسالة الخامسة ضمن «تسع رسائل في الحكمة والطبيعيات[4]». يقسم فيها الفلسفة إلى نظرية وعملية. ويحدد غاية الفلسفة النظرية بأنها «تكميل النفس بأن تعلم» أي حصول الاعتقاد اليقيني بحال الموجودات. وأن غاية الفلسفة العملية «معرفة رأي هو في عمل».

ويقسم الفلسفة النظرية إلى علوم ثلاثة هي «العلم الطبيعي وهو العلم الأسفل، والعلم الرياضي وهو العلم الأوسط، والعلم الإلهي وهو العلم الأعلى».

١ـ انظر كتابنا : فلسفة المعرفة، ص١٧١ .

٢ـ انظر : عبد الرحمن النقيب : فلسفة التربية عند ابن سينا، القاهرة، ١٩٨٤، ص١٥٩ .

٣ـ انظر : الاب لويس شيخو : رسالة في السياسة لابن سينا، مجلة المشرق، المجلد (٩) سنة ١٩١١ .

٤ـ انظر : ابن سينا : تسع رسائل في الحكمة والطبيعيات، القاهرة، ١٩٠٨، ص ص ١٠٤ـ١١٨ .

ويقسم الفلسفة العملية إلى :

أولاً : علم الأخلاق : وينظر في تدبير أفعال الفرد الواحد، أو في تصريف نفسه.

ثانياً : تدبير المنزل : وينظر في العلاقات بين الرجل وزوجته وأولاده وخدمه، ثم ينظر في مسألة تدبير الرزق والمعاش.

ثالثاً : العلم السياسي : وينظر في العلاقات بين الناس في المدينة الواحدة. وعلاقات المدن فيما بينها، ثم علاقاتها مع الدول الأخرى. وينظر في أصناف السياسات والرئاسات والاجتماعات المدنية الفاضلة والرديئة[1].

وبذلك نستطيع أن نقول إن العلاقة بين الفلسفة والتربية تغطي كل مباحث الفلسفة العملية، وبمعنى آخر إن فكره الفلسفي في التربية مبثوث في فكره الأخلاقي، وفي فكره الاجتماعي، وفي فكره السياسي، وبشكل محدد في أبحاثه الخاصة في مدينة الفضيلة ومدينة الرذيلة[2].

ما العلاقة بين الفلسفة والتربية؟ سؤال نضعه أمام الفيلسوف المربي (جون ديوي) إن إجابة ديوي على هذا السؤال مستنبطة من مؤلفاته المتداولة.

يرى (ديوي) أن الفلسفة ضربان : ضرب متصل بالحياة، يستمد وجوده وطبيعته ووظيفته منها، ويحاول بعد ذلك تنظيم هذه الحياة وتوجيهها. وأن هذا الضرب ليس إلا التربية. وضرب آخر منعزل عن الحياة، وقد فقد معناه وتحول إلى «فلسفة لفظية» بحيث تشكلت في مجموعة من القضايا الميتافيزيقية التي لن نصل معها إلى نتيجة.

إن الفلسفة التي اصطنعها (ديوي) هي من الضرب الأول، أي الفلسفة التي تكون متصلة اتصالاً وثيقاً بالحياة، ولذلك نردد بفهم (ديوي) أن التربية هي

١ـ انظر : المصدر السابق، ص ص ١٠٥ـ١٠٧ .

٢ـ انظر كتابنا : فلسفة العلوم عند ابن خلدون والفكر الإسلامي، ص ص ٢٨ـ٢٩ .

الفلسفة، وأن الفلسفة هي التربية. وقد أشار (ديوي) إلى ذلك بقوله : إن «أي شخص عاقل قد يرى من الممكن أن التفلسف يجب أن يدور حول التربية باعتبارها أقصى اهتمام إنساني. وتتواجد معه ـ علاوة على ذلك ـ مشكلات أخرى كونية وأخلاقية ومنطقية[1]».

وبَعدُ نتساءل : ما حقيقة الولادة التي تمخضت من علاقة الفلسفة بالتربية؟ في الإمكان القول إن العلاقة بين الفلسفة والتربية قد تمخضت عن ولادة مولود جديد، حمل سمات الفلسفة وخصائص التربية في آن واحد. هذا المولود هو «فلسفة التربية «Philosophy of Education». إن «فلسفة التربية تُعدّ من أكثر العناصر الثقافية تفاعلاً مع الفلسفة. ولعل ذلك يعود إلى أن «فلسفة التربية هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها، وتوضيح القيم والأهداف التي تنشد تحقيقها[2]». وهي ذلك الميدان الذي يبحث في المشكلات الفلسفية من الزاوية التربوية. ويبحث المشكلات التربوية بحثًا فلسفيًا[3]. وإن كتابنا هذا فضل معالجة فلسفة التربية من خلال المدارس الفلسفية المختلفة. وهذا ما سنحاول معالجته في الفصول اللاحقة.

٧ ـ تعقيب ختامي

وبعد :

ما هي الدروس التي نخرج بها من مضمار «العلاقة بين الفلسفة والتربية»؟ إنها الدروس الآتية :

أولاً : إننا بأمسّ الحاجة إلى الفلسفة، لأن الفلسفة في حقيقتها منهج

١ـ انظر : أحمد فؤاد الأهواني : جون ديوي، القاهرة، بلا تاريخ، ص٣٥ .

٢ـ انظر : محمد لبيب النجيحي : مقدمة في فلسفة التربية، القاهرة، ١٩٦٣، ص٣٣ .

٣ـ انظر : صادق سمعان : الفلسفة والتربية، القاهرة، ١٩٦٢، ص ص ١٣٦ـ١٣٧ .

نقدي، يهزُّ حالة الركود الثقافي، وينشط العقل واليد، ومن خلالها القلم باتجاه انتاج نمط ثقافي يعبر عن حالة العصر، ودرجة التقدم العلمي، وانحسار الفكر الأسطوري، والتعايش بين المناهج المتنوعة، والحوار بين المعرفيات المختلفة. والحقيقة أن الفلسفة في مثابرتها ذات النبض الأنطولوجي والإبستمولوجي والإكسيولوجي تسهم في خلق المناخات المناسبة لتوليد النمط الثقافي المعبر عن تطلعاتنا واتجاهاتنا في الحياة، ومشاركتنا في الثقافة الإنسانية.

ثانيًا : إن الفلسفة في جانب منها مضمار تربوي، لعب ولا زال يلعب دوراً مهمًّا في الحياة وبمفاصلها المختلفة، أفراداً ومجتمعات، ومؤسسات. وإنها في الوقت ذاته إطار نظري عالٍ يستوعب في داخله مجمل الجوانب الثقافية والعلمية. وهذا الإطار النظري (الفلسفة) يتأثر كما ويؤثر في المرحلة الحضارية التي تم صياغته فيها. ولهذا نعتقد من الضروري جداً في المرحلة الحضارية اللاحقة إعادة النظر في هذا الإطار النظري ومراجعته، ومن ثم إعادة إنتاجه بحيث يمتلك شرعية العصر وفيه إمكانية استشراف صورة المستقبل.

ثالثًا : ما هو الدرس الذي يمكن الإفادة منه في مضمار صياغة تعريف مقترح للفلسفة؟ إن الدرس المستفاد في اقتراح تعريف للفلسفة، ينشأ من خلال الحوار الذي تفتحُ أبوابه مع الفلسفات التي شاعت وتداولتها الأذهان الثقافية، عبر مسافة زمنية طويلة من تاريخ الفلسفة. وأن يكون الحوار الفلسفي مستوعباً للظروف الحضارية التي تنبت في رحمها الفلسفة بذور غرسها المعرفي، وبالتأكيد هذه الظروف متغيرة مختلفة من حقبة حضارية إلى أخرى. ومن المعروف أن المرحلة إما أن تكون حقبة تقدم حضاري أو تقهقر، وثبة حضارية أو أفول. . .

وأن يستبطن الحوار الفلسفي النظريات الأنطولوجية والإبستمولوجية الماكثة في التراث الفلسفي، وأن يتخذ كل ذلك زاداً ثقافياً يُغذي القلم في كتابة تعريف للفلسفة. ونعتقد من اللازم أن يتسع البناء المفهومي للفلسفة ليدخل في عمارته كل ما قدمه تاريخ الفلسفة اليونانية والفلسفتين الإسلامية والمسيحية، والحديثة والمعاصرة، من معرفيات يمكن استثمارها في إعادة إنتاج تعريف للفلسفة في دارنا الثقافية.

ونقترح أن تكون مثابرة قلمنا النازعة إلى وضع تعريف للفلسفة مستفيدة مما توصلت إليه العلوم الاجتماعية من كشوف معرفية حول الإنسان والمجتمع. ومنتفعة من إفادات علم النفس الناهضة على فسلجة الدماغ البشري ودراسة السلوك. وواقفة على ما قدمته العلوم من إنتاج مناهج وأجهزة وكشوف. ولانتصارات في صياغة لغات علمية عالية في الدقة والرمزية والاستدلالية.

والحقيقة أن هذا التعريف مطالب أن يكون متفهماً بجلية لإسهامات الوضعية المنطقية والوجودية والماركسية والبرغسونية والبراجماتية. وكل الاجتهادات التي سعت إلى تطوير وضعية منطقية جديدة، ووجودية جديدة، وماركسية جديدة، وبرغسونية جديدة، وبراجماتية جديدة. . . بحيث يكون المتولد من كل هذه العملية تعريفاً للفلسفة يمكننا من إنتاج ثقافتنا الجديدة القادرة على المشاركة بندّية عالية في العطاء الثقافي الإنساني.

رابعًا : هل في الإمكان الإفادة من المعالجة التي قدمها الفصل، مثابرة ثقافية تنفعنا في اقتراح تعريف لفلسفتنا التربوية المأمولة؟ حقيقة إن تاريخ التربية والفلسفة قدم لنا صوراً ونماذج عن العلاقة الحميمة بين الفلسفة والتربية، وكشف لنا في الوقت ذاته عن احتياج التربية إلى

الفلسفة لأن فيها إمكانية للهبوط بالأفكار الفلسفية حول الوجود والمعرفة والقيم، ومن خلالهما الإنسان والمجتمع، إلى أرض الواقع، وتحويلها إلى أهداف للمجتمع وأهداف للمؤسسات التربوية. وتحويل كل ذلك إلى مفردات مناهج وطرائق تعليم، وقمل ذلك إلى مواصفات شخصية للمتعلم والمعلم.

ونقترح لانتاج إطار للفلسفة التربوية أن نفتح حواراً ثقافيًا، مع مجمل المدارس الفلسفية التربوية التي ولدها العالم شرقًا وغربًا، وذلك من خلال وضعها على طاولة البحث والإفادة. وهذه المدارس هي : المثالية والواقعية والإنسانية والطبيعية والبراجماتية، والوضعية المنطقية، والوجودية، والمدارس المتولدة من داخل البراجماتية والمتمثلة في : التقدمية والتواترية والجوهرية والتجديدية.

حقيقة إن المثالية قدمت لنا زاداً معرفيًا مفيداً يساعدنا في مثابرتنا النازعة إلى بناء فلسفتنا التربوية. إلا أن المثالية أخبرتنا عن جانب واحد من حقيقة الكون والمعرفة والقيم، ومن خلالهم جوهرية الإنسان وماهية المجتمع. . وهكذا فعلت الواقعية، والإنسانية والطبيعية والبراجماتية، والوضعية المنطقية والوجودية، والمدارس الأربعة : التقدمية والتواترية والجوهرية والتجديدية.

ولهذا نقترح عند صياغة الإطار الخاص بفلسفتنا التربوية أن يكون حاضراً أمام أنظارنا كل الإفادات التي ولدتها الفلسفات التربوية السابقة الذكر، ووضعها في إطار تفكير عربي، بحيث يكون الناتج الفلسفي التربوي، ناتجًا متولداً أصلاً في أرضنا، وفي مناخنا الثقافي، وفيه ملح شخصيتنا العربية.

إن ما يميز فلسفتنا التربوية المأمولة أنها تمتلك إمكانية فهم متعدد ومتنوع للكون والمعرفة والقيم والمجتمع والإنسان. وذلك لكونها، وبفعل إفادتها من كل الفلسفات، امتلكت عيوناً متعددة منحتها فرصة أفضل لرؤية العالم والإنسان والمجتمع. كما وأنها احتازت على أدوات معرفية، ومناسبة لمعرفة

وظيفة القيم الأخلاقية والجمالية، مما جعلها تتمتع بامتياز لا تتمتع به أي فلسفة من الفلسفات السابقة بصورة منفردة ومستقلة.

والمطلوب من فلسفتنا التربوية المأمولة أن تحول كل ذلك إلى ميدان تربوي، وبالتحديد أن تترجم ذلك على شكل مفهوم للتربية، وأهداف للتربية، وصورة للمتعلم، وصورة للمعلم، ومنهج دراسي، وطريقة تعليم، وفعاليات وتشريعات مصاحبة. . .

إنها على كلٍّ دروس الحوار والإفادة من علاقة الفلسفة بالتربية، والتربية بالفلسفة. تلك العلاقة التي أفضت إلى ولادة مضمار معرفي جديد هو «فلسفة التربية».

الفصل الثاني

المثالية وأثرها في التربية

ما مفهوم الفلسفة المثالية؟ ما أنواعها؟ ما طبيعة المذهب المثالي التقليدي؟ وما حقيقة المذهب المثالي الذاتي؟ وما جوهر المذهب المثالي النقدي؟ وما هي ماهية المذهب المثالي الموضوعي (أو المطلق)؟ وما طبيعة الاطار الفلسفي الذي كونته الفلسفة المثالية وبنت عليه نزعتها التربوية؟ وما حجم الحضور الذي سجلته الفلسفة المثالية في الميدان التربوي؟

حقيقة إن المثالية وضعت في متناول الانسانية، رصيداً معرفيًّا هائلاً، فيه تجربة فلسفية، وفيه مثابرات تربوية. فمن المعروف لكل من قرأ تاريخ الفلسفة أنه يواجه صور الهيمنة التي فرضتها المثالية، ولا زالت تفرضها على دوائر التفكير الفلسفي، مما جعل هذا الحال أن تكون تجربة المثالية غنية بأشكال من الدروس والعبر، دروس تحمل كشفًا للمثابرات الايجابية التي انجزتها، وتقدم في الوقت ذاته صوراً من الاختناق التي عاني الفكر الانساني منها مع التجربة المثالية. مما كان المتولد من ذلك أزمة للمثالية.

ان هذا الفصل وضع في متناول القارئ الإجابة على الأسئلة المرفوعة، وختم الفصل باستخلاص الدروس من التجربة المثالية، وبما يمكن العقل العربي من تكوين الإطار الفلسفي لتجربتنا التربوية المعاصرة.

I ـ مفهوم الفلسفة المثالية وأنواعها

ما مفهوم الفلسفة المثالية؟ وما هي المذاهب التي عبرت عن صورها

التاريخية؟ في الحقيقة إن الفلسفة المثالية فرضت هيمنتها على تاريخ الفلسفة، ولهذا فهي في صورتها القديمة تصعد إلى (سقراط) و (أفلاطون)، وفي صورتها الحديثة ترتبط بالفيلسوف (باركلي) و (كانط) و (هيغل)، وفي صورتها المعاصرة تتصل بكل من (كروتشه) و (جنتيلي) و (كولريدج) و (كارلايل) و (بوزانكت). .

والفلسفة المثالية موقف فكري من العالم والمعرفة والقيم والإنسان والمجتمع، ولهذا وجدنا فلاسفة المثالية يجمعون على أن وجود العالم (أشياء وظواهر وعلاقات) يعتمد على الذات العارفة أو القوى التي تدرك وجود العالم. وأن وجود العالم يصبح غير ممكن في حالة انعدام الذات العارفة أو القوى المدركة. ولهذا نرى بمنظار الفلسفة المثالية أن الوجود والمعرفة شيء واحد.

وعلى هذا الأساس رتب فلاسفة المثالية العمارة الفكرية للفلسفة المثالية، فذهبوا إلى أن الأفكار تتقدم على المحسوسات، والأخيرة هي نسخة طبق الأصل للأفكار. والحال كذلك بالنسبة للمعاني الكلية فهي تتقدم على الجزئيات. وأن معرفة أي شيء أو ظاهرة أو كائن في عالم المحسوسات، يتحقق من خلال معرفة ماهيته.

ورب أحد يتساءل : ماذا تعني الفلسفة المثالية بماهية الشيء أو الظاهرة أو الكائن؟ إنها تعني بالماهية مجموعة الخصائص الذاتية التي يشترك فيها مع أفراده. فمثلاً ماهية الإنسان «ناطق» وهي صفة يشترك فيها مع جميع أفراد جنسه. وبهذا نفهم قول المثالية : إن «ماهية الشيء سابقة على وجوده». أي إن ماهية «النطق» سابقة على وجود «دريد» الذي يتميز بكونه إنساناً ناطقاً.

ولهذا أسست المثالية موقفها الفلسفي القائل : إن وجود الشيء مرهون بوجود الذات المدركة (العارفة). وإن هناك تطابقاً بين وجود الشيء ومعرفته. ولذلك يصبح من غير الممكن أن توجد أشياء محسوسة لا يمكن إدراكها[1].

١ـ انظر : توفيق الطويل : المصدر السابق، ص ص ٢٣٢ـ٢٣٣ .

ونعود إلى دائرة التساؤل ونرفع السؤال الآتي : ما هي أبرز المذاهب التي ظهرت في تاريخ الفلسفة المثالية؟ إنها المذاهب الآتية :

أولاً : المذهب المثالي التقليدي «Traditional Idealism»

ما حقيقة هذا المذهب الفلسفي؟ وبأيّ فيلسوف ارتبط؟ وما موقفه الفلسفي من الوجود والمعرفة على أقل تقدير؟

يُعرف المذهب المثالي التقليدي في دوائر الأنظار الفلسفية بالمذهب المثالي المفارق، ويرتبط باسم الفيلسوف اليوناني (أفلاطون). وتعني المثالية بالمفهوم الأفلاطوني : أن هناك مُثلاً توجد أو صوراً للأشياء. وأن وجود هذه المثل مفارق للأشياء. وتقوم المثل المفارقة في عقل إلـهي، عنده صور الصور أو أعلى المثل درجة وأسماها مرتبة. ولذلك يصبح من الصحيح جداً تسمية مثالية (أفلاطون) بالمثالية الإلـهية[١].

والسؤال هنا : ما هي العلاقة بين الأشياء والمُثل؟ وما هو الطريق المناسب لمعرفة المُثل؟ يعتقد (أفلاطون) أن الأشياء جميعًا ما هي إلا نسخ ناقصة لمثل أزلية كاملة. وأن الطبيعة الحقة للشيء لا توجد في الظواهر التي تقدمها الحواس، بل توجد في المثال. ولذلك فإن الطريق الوحيد لمعرفة المثل هو طريق العقل[٢].

ثانيًا : المذهب المثالي الذاتي «Subjective Idealism»

ما حقيقة المذهب المثالي الذاتي؟ وبأيّ فيلسوف اقترن هذا المذهب؟ ارتبط هذا النوع من المثالية باسم الفيلسوف (جورج باركلي). وتنهض حقيقة هذا المذهب الفلسفي على : أن وجود الشيء هو إدراكه. وأن الشيء ليس له وجود مادي مستقل عن إدراكي له. ومن المفيد الإشارة إلى أن الفيلسوف (باركلي)

١ـ انظر : محمى هويدي : مقدم في الفلسفة العامة، ص٢٢٣ .

٢ـ انظر : بيلر، ج. ف : في فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون، القاهرة، بلا تاريخ ص٥٣ .

انتبه إلى مسألة قد تسبب له الإحراج في موقفه هذا، وذلك لأن الإدراكات الحسية توجد بصورة مستقلة عن العقل الذي يقوم بإدراكها. ولهذا سعى إلى تفسيرها مبتعداً عن كل ما يسبب له الإحراج، فقال : «إنها موجودة في العقل الإلٰهي»[1].

ومن الملاحظ على مثالية (باركلي) أنها لا تعترف بوجود المادة. فهي عنده ليست إلاّ مجرد وهم باطل. ولهذا وجدناه يدعونا للتخلص منها، وأن نلغي وجودها إطلاقاً. وعلى أساس هذه الرؤية الباركلية سمي مذهبه الفلسفي بـ «اللامادي»[2]. أي أن نقطة الانطلاق والبداية في فلسفته «الروح والعقل[3]».

لقد فطن (جورج باركلي) إلى أن ما قام به من ربط لوجود الأشياء بفعل الإدراك سيفضي لا محال إلى النتيجة القائلة : «إن وجود العالم مجرد وهم» في حالة توقف فعل الإدراك. ومن المعلوم «أن العالم موجود سواء أدركته أم لم أدركه». وهذا الحال في حقيقة الأمر موقف محرج للموقف الفلسفي الباركلي. إذن : كيف رفع «باركلي» هذا الإحراج وحل الإشكال الذي يواجه مذهبه الفلسفي؟ إنها ضربة فيلسوف مثالي، فبحركة التفكير ومن خلاله القلم انتهى الإشكال، فقد توجه (باركلي) إلى (الله) فقال كلمته التي فيها تعطيل للفلسفي وتفعيل للإيماني الديني : «إن العالم الخارجي موجود في العقل الإلٰهي».

إن هذا التوجه الديني هو الذي حمل (باركلي) إلى الاعتراف بالوجود الواقعي للعالم، أي أن واقعية العالم تم إقرارها عن طريق العقل الإلٰهي[4]. وحقيقة إن هناك تسميات أخرى تطلق على هذا النوع من المثالية مثل «المثالية

١ـ انظر : توفيق الطويل : المصدر السابق، ص٢٣٣ .

٢ـ انظر : يحيى هويدي : المصدر السابق، ص٢٢٦ .

٣ـ انظر الفصل الممتاز الذي كتبه عن (باركلي) علي عبد المعطي محمد في كتابه المعنون «بوازنكيت قمة المثالية في إنجلترا، الإسكندرية، ١٩٨٠، ص ص ١٥ـ١٦ .

٤ـ انظر : يحيى هويدي : المصدر السابق، ص٢٢٧ .

السيكولوجية» أو «المثالية الخارجية». في حين وجدنا الفيلسوف (كانط) يقترح لها اسم «المثالية المادية[1]».

ثالثًا : المذهب المثالي النقدي «Critical Idealism»

ما طبيعة المذهب المثالي النقدي؟ وبأي فيلسوف ارتبط هذا المذهب؟ وما هي أهم الخصائص التي يتميز بها هذا المذهب الفلسفي؟ وما هي حدود العقل؟ وما هي حدود التجربة؟

أولاً وقبل كل شيء لا بد من القول إن هذا المذهب الفلسفي ارتبط بشخصية الفيلسوف (عمانوئيل كانط). وإن أهم الخصائص التي يتميز بها هذا المذهب، أو الأدق المذهب المثالي الكانطي، ميزتان رئيستان : الأولى «إنها مثالية نقدية». والثانية «مثالية شارطة ترنسندنتالية «Transcendental». وجرى في الكتب العربية المترجمة أو المؤلفة تداول اصطلاح «المتعالية» أو «المتعالي» للدلالة على كلمة «ترنسندنتالية».

ونلاحظ أن هذا المذهب المثالي الكانطي من حيث إنه مذهب نقدي قد نزع إلى وضع حدود للعقل، ودعا إلى عدم تجاوزها، ولعل السبب الذي حمل (كانط) إلى اتخاذ مثل هذا الموقف، أنه وجد أن العقل يترك لذاته الحرية المطلقة في التدخل في مناقشة ودراسة موضوعات كثيرة بحيث تثقل كاهله وتتعبه وتشعره بالإعياء، ومن المعلوم بمنظار (كانط) أن للعقل إمكاناته المحددة، وأن هذه الموضوعات غير محددة، وخصوصًا تلك الموضوعات الميتافيزيقية مثل «البحث في الله» و «دراسة حرية الإرادة» و «معالجة النفس وخلودها».

إن (كانط) وقف من هذه الموضوعات التي يخوض فيها العقل فوق طاقته البشرية، موقف الناقد، وتقدم لنا بالمقابل بمشروع فلسفي يدور في حدود «التجربة الممكنة».

1ـ انظر : Joad.: Guide to Philosophy: part, I, ch, II

ولما كان هذا المذهب من ناحية أخرى مذهبًا نقديًا شارطًا (ترنسندنتالي)، فإنه سعى إلى تثبيت الشروط الأولية التي تجعل التجربة ممكنة. ورأى (كانط) أن هذه الشروط ساكنة داخل التجربة. ومن النافع القول إن الشروط الأولية التي يتكلم عنها (كانط) هي الشروط العقلية التي ينتجها العقل دون الاعتماد على التجربة. وهي مثل مفهوم المكان والزمان والسببية. . . وهي في حقيقتها ليست إلا أطرًا عقلية تنظم المعرفة التي تأتي عن طريق الحواس[١].

لقد نهضت مثالية كانط النقدية على التمييز بين نوعين من الظواهر : الظواهر العقلية التي تتقدم على كل تجربة وتسبقها. والظواهر التي نحصل عليها عن طريق التجربة. ويرى (كانط) أن الظواهر العقلية ضرورية عندما نسعى إلى إدراك الأشياء ونثابر إلى معرفتها. وبهذا الفهم الكانطي تصبح مصادر المعرفة هي العقل والحس[٢].

رابعًا : المذهب المثالي الموضوعي (المطلق) «Objective Idealism»

ما حقيقة المذهب المثالي الموضوعي (المطلق)؟ وبأيّ فيلسوف اقترن هذا المذهب الفلسفي؟ وما الموقف الفلسفي لهذا المذهب من العقل والطبيعة؟ وما حدود (المطلق) بالمنظار المثالي الموضوعي الهيغلي؟

من الثابت في دوائر الثقافة الفلسفية أن المذهب المثالي الموضوعي قد ارتبط باسم الفيلسوف (هيغل). وفي الحقيقة إن مثالية (هيغل) على العموم، وموقفه المعرفي على الخصوص، جاءت رد فعل على المثالية الباركلية الذاتية. ولهذا نلحظ أن مثالية (هيغل) قد اختارت لها موقفًا فلسفيًا يتوسط بين مذهبين فلسفيين : بين المذهب الفلسفي الطبيعي الذي يصرح فلاسفته بأن الطبيعة توجد مستقلة عن الذات، وبين المذهب المثالي الباركلي الذاتي الذي جعل وجود الطبيعة مرهونًا ومعتمدًا على الذات.

١ـ انظر : يحيى هويدي : المصدر السابق، ص ص ٢٢٧ـ٢٢٨ .

٢ـ انظر : توفيق الطويل : المصدر السابق، ص٣٣٤ .

ويلحظ قارئ كتب (هيغل) الفلسفية، أن مثاليته تعترف بوجود عقل مطلق (أو إلـهي) في الطبيعة. وأن العقل الإلـهي متغلغل إلى باطن الطبيعة. ولهذا يصبح مقبولاً القول إن تطور الطبيعة، وأي حركة في جوانبها المختلفة يعتمدان على حركة هذا العقل الإلـهي، وإن أيّ تحولات في العقل الإلـهي (صيرورات) فهي المصدر الوحيد للحركات البادية في الطبيعة. إن كل هذا يؤكد على أن حركة الظواهر، من زاوية الفهم الهيغلي، هي مظهر لحركة المطلق وتطوره. وأنه «مصدرها ويوجهها إلى غاية عليا».

وربّ أحد يتساءل : ما مفهوم (المطلق) بمنظار المثالية الهيغلية؟ حقيقة إن المطلق بالمنظار الهيغلي هو «الوجود الواقعي كله» وإن «الفكر والطبيعة ما هما إلا مظهران لهذا المطلق». وبهذا الفهم يصبح المطلق حاضراً «في الطبيعة مباطناً لها وليس منفصلاً عنها[1]».

II ـ الإطار الفلسفي للنزعة المثالية

ما طبيعة الإطار الفلسفي الذي بنت عليه الفلسفة المثالية نزعتها التربوية؟ في حقيقة الأمر إن هذا الإطار يتوزع في ثلاثة جوانب : نظرة المثالية إلى الإنسان، ونظرة المثالية إلى المعرفة، ونظرة المثالية إلى القيم. ونسعى في هذا المضمار إلى دراسة هذه النظرات الفلسفية المثالية.

أولاً : نظرة المثالية إلى الإنسان

في البدء سؤال : كيف نظرت الفلسفة المثالية إلى الانسان؟ نعتقد من النافع أن نذكر أولاً إلى أن هناك مثاليات عدة، وليست مثالية واحدة. ورغم هذا التنوع فإن من الملاحظ على المواقف الفلسفية للنزعات المثالية، أنها تتفق في الرأي حول الإنسان. وهذا الرأي المشترك في حقيقته إعلان مثالي عن طبيعة الإنسان، فهو «كائن روحي يعمل بحرية إرادته». وأنه في الوقت ذاته «مسؤول

١ـ يحيى هويدي : المصدر السابق، ص ص ٢٣١ـ٢٣٢ .

عن تصرفاته». وعلى أساس هذا الإعلان ذهبت المثالية إلى أن من الصعوبة بمكان وضع تعريف للإنسان، في حالة إقدامنا على النظر إليه كموضوع للبحث والدراسة.

ونعود إلى دائرة التساؤل مرة أخرى ونرفع السؤال الآتي : ما طبيعة الإنسان بمنظار الفيلسوف (أفلاطون)؟ ينظر أفلاطون إلى الإنسان نظرة ثنائية ؛ أي إنه نفس وجسم. وإن النفس جاءت من عالم المثل، وحلت في الجسم لتقضي حكمًا بالسجن صدر عليها. وبعد الموت تتحرر من الجسم وتعود مرة أخرى إلى عالم المثل[١].

وكيف نظر باركلي إلى الإنسان؟ تقوم نظرة باركلي إلى الإنسان على موقف مسيحي يذهب إلى أن الروح خالدة. وأن الله خلقها لتنعم وتعيش حياة الأبدية معه بعد أن تتخطى امتحاناً صارمًا لها على الأرض[٢]. وما طبيعة الإنسان في رأي كانط؟ يرى أنه كتب على الإنسان أن يكون حراً، وخاضعًا في الوقت ذاته لقوانين الحتمية. فالإنسان عنده حرّ إلى الحدّ الذي يُعدّ فيه روحًا. وإنه من جهة خاضع للحتمية إلى الحدّ الذي يجعله كائنًا جسميًا خاضعًا للقانون الطبيعي[٣]. ونتساءل : ما منظور هيجل إلى الإنسان؟ يذهب هيجل إلى أن الإنسان جزء من المطلق. وهو ومضة وحزمة إشعاع من الروح الخالدة التي سيعود إليها وتستوعبه مرة أخرى[٤].

ثانيًا : نظرة المثالية إلى المعرفة

ما موقف المثالية من المعرفة؟ سؤال يساعدنا على وضع معالجة لمواقف المثاليين المتباينة من المعرفة. ولعل تقسيم هذا السؤال إلى أسئلة أخص وأدق

١ـ انظر : Armstrong. A.: Introduction to Ancient Philosophy; London, 1965, pp. 30-31.

٢ـ انظر : يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة، ط٦، القاهرة، بلا تاريخ، ص ص ١٦٧ وما بعد.

٣ـ المصدر السابق، ص ص٢٥٠ـ٢٥١ .

٤ـ المصدر السابق، ص ص٢٧٩ـ٢٨٠ .

تُفيدنا في الوقوف على حكاية المعرفة في الفلسفة المثالية. وسؤالنا إذن : ما موقف أفلاطون من المعرفة؟ حصر أفلاطون المعرفة في أربعة أنواع، المعرفة الحسية وموضوعها الأجسام الطبيعية، وهي متغيرة متبدلة لا يمكن الركون إليها. والمعرفة الظنية وهي مجموعة أحكام تتعلق بالمحسوسات من جهة ما هي محسوسة وهي معرفة تخمينية. والمعرفة الاستدلالية وموضوعها الخصائص الرياضية، وهي بالرغم من كون ماهياتها كلية عقلية تتحقق في المحسوسات. وقد انتقد أفلاطون هذا النوع من المعرفة. والمعرفة العقلية وموضوعها معرفة الماهيات المجردة تجريداً كاملاً من المحسوسات، وهذا النوع من المعرفة هو المعرفة الأكيدة[١]. وبذلك تكون الحقيقة كامنة في أفكار العقل لا في العالم الخارجي[٢].

ما موقف كانط من المعرفة؟ يرى أن العقل يفرض نظامًا ومعنى على الحواس. وهذا النظام يسميه كانط بالمقولات وهي مثل : المكان والزمان والسببية. . . وأن العقل لا يستطيع أن يدرك العالم بدون هذه المقولات. وليس في وسع العقل أن يعرف إلا إذا حكم على الموضوعات الحسية في إطار هذه المقولات[٣].

ما طبيعة المعرفة برأي هيجل؟ يرى أنه لا يمكن أن تكون هناك معرفة للموضوع الذي لا يمكن معرفته، أي بعبارة أخرى إن كل ما يقع خارج التجربة نجهله تمامًا ولا يمكن معرفته. وإن المعرفة عند هيجل تنهض على حقيقة أساسية هي تناقض الفكر. ويفعل هذا التناقض يموج الفكر ومن ثم يتحرك. ويفترض جدل هيجل ثلاث حقائق هي : الفكرة التي توضع موضع المناقشة والتحليل، ومن ثم تظهر لها فكرة مناقضة لها، وحتى إذا ما ناقشنا هذه الأخيرة وحللناها في جوّ الصراع بين الفكرتين، أمكننا الوصول إلى التأليف

١ـ انظر : Field. G, The Philosophy of Plato, 1951, pp. 16-17

٢ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص٥٥ .

٣ـ انظر : محمد فتحي الشنيطي، المعرفة، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٨١، ص ص١٣٤ـ١٣٥ .

بين الفكرة ونقيضها في فكرة تأليفية، ولا نلبث أن ننتقل منها إلى نقيض لها، وتستمر هذه الحركة الجدلية دون انقطاع[١].

ونلحظ أن المثاليين بمختلف مذاهبهم يجتمعون على دحض الرأي الذي يذهب إلى أن الطرائق العلمية هي الطريق الوحيد الذي يوصلنا إلى الحقيقة. وبالمقابل يؤكدون على دور التفكير الحدسي، وبشكل خاص في الحياة الشخصية، بأنه أكثر أهمية من التفكير العلمي. ولذلك وجدناهم يدعون إلى دراسة الفن والأدب بمنازعه المختلفة لفرض تنمية الموهبة الحدسية وتنظيمها. ويطالبون في الوقت ذاته بالقيام بفحص جميع الحدوس ذهنيًا وتجريبيًا للتأكد من سلامتها[٢].

ثالثًا: نظرة المثالية إلى القيم

ما نظرة المثالية إلى القيم؟ يعتقد المثاليون أن القيم مطلقة وليست متغيرة متبدلة، وأن الخير والجمال ليسا من صنع الإنسان، بل هما جزء من نسيج الكون. وأن الحاصل من هذه النظرة دعوة مثالية تطالب المدرسة أن تقوم سياستها على أسس ومبادئ راسخة. وأن قيم الفرد لا تصبح ذات دلالة ويمكن الاعتماد عليها إلا إذا ارتبطت بالحقيقة. ولذلك وجدنا الفلسفة المثالية تطالب المعلم أن يتركز عمله في تحديد تلك القيم.

ما موقف أفلاطون؟ وما موقف هيجل على سبيل المثال والاستشهاد بمواقف فلاسفة المثالية الكبار نماذج دالة وشهادات معبرة؟ يتفق أفلاطون وهيجل على أن الحياة الصالحة لا تتحقق إلا في أجواء مجتمع منظم تنظيمًا عاليًا. ويتقدم أفلاطون في جمهوريته بوصف لمجتمع مثالي يكون لكلّ فرد فيه وظيفته المحددة. وأن هذا النمط من المجتمع تحكمه صفوة من المجتمع هم الفلاسفة.

١ـ المصدر السابق، ص ص ١٤٠ـ١٤١ .

٢ـ انظر: نيلر: المصدر السابق، ص٥٧ .

ويذهب هيجل إلى أن أي شيء موجود يكون حقيقيًا بقدر مشاركته في الكلّ، وذلك لأن الكلّ أكبر منه. وأن الفرد لا يحقق ذاته إلا بقدر كونه عضواً فعالاً في المجتمع. وهو يرى أن الفرد مدين للمجتمع بكامل ولائه لأنه يستمدّ منه قيمه الأخلاقية وحريته.

ما موقف كانط من القيم؟ يقترح كانط فلسفة أخلاقية أقل اجتماعية، إذ نلحظه يدعو البشر إلى أن يعامل كل واحد منهم الآخر غاية لا وسيلة. كما وأن القانون الأخلاقي عند كانط يقرر بضرورة أن نعمل باستمرار وكأن سلوكنا سيتحول ليصبح قانون الطبيعة الشامل، وسيكون ملزمًا لجميع الناس[1].

نقف هنا ونسعى إلى معرفة موقف المثاليين المعاصرين من القيم. ونتساءل : كيف نظر المثاليون المعاصرون إلى القيم؟ نلحظ أنهم ينظرون إلى الشر على أنه خير غير تام. وأن الروح كلما عبرت عن نفسها باكتمال أكثر، فإن الكون يصبح أكثر نظاماً وأقلّ نقصاً. وأن الشر والقبح سيختفيان من هذا العالم[2].

III ـ الفلسفة المثالية في الميدان التربوي

نتناول في هذا المبحث حضور الفلسفة المثالية في مفهوم التربية وأهداف التربية وفي شخصية الطالب، ونترك البحث اللاحق ليدرس الجوانب المتبقية من حضور الفلسفة المثالية في الميدان التربوي :

أولاً : مفهوم التربية

ما مفهوم التربية المثالية؟ يرى المثاليون أن التربية ما هي إلا «مجهود الإنسان للوصول إلى هزيمة الشرّ، وكمال العقل[3]». ونقف هنا ونعاود التساؤل : ما

١ـ المصدر السابق، ص ص ٥٧ـ٥٨ .

٢ـ المصدر السابق، ص٥٣ .

٣ـ انظر : سعد عبد السلام حبيب : أسس التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٥٢، ص٣٦ .

المفهوم الذي اقترحه أفلاطون للتربية؟ قدم أفلاطون مفهوماً للتربية فرض نفسه على تاريخ التربية بعامة والتربية المثالية بخاصة. فهي (أي التربية) عملية تدريب أخلاقي، والمجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة، ونقل حكمة الكبار التي وصلوا إليها بتجاربهم إلى الجيل الصغير[١]. وأنها نوع من «التدريب الذي يتفق تماماً مع الحياة العاقلة حينما تظهر[٢]». وتلخيصاً لكل ذلك يرى أن التربية هي «علم الخير والشر[٣]».

ما مفهوم التربية عند كانط؟ إن مفهوم التربية عند كانط فن يسعى إلى أن يجعل كل جيل يقوم بتربية الجيل اللاحق. وأن التربية عملية نقل للمعارف من الأجيال السابقة إلى الجيل الجديد بحيث تجعله مؤهلاً لأن يكون مربيّاً للجيل اللاحق، وذلك لأن «التربية فن يجب تكميل ممارسته بواسطة كثير من الأجيال. وكلّ جيل وقد تعلم معارف من سبقوه يكون مؤهلاً لإقامة تربية تنمي كل الاستعدادات الطبيعية في الإنسان. ويقود الجنس البشري كله إلى مصيره». وفي مقدمة كتابه «في التربية» بين أن التربية هي عملية تصنيع للإنسان، وذلك لأنه «لا يمكن أن يصير إنسانًا إلا بالتربية. إنه ما تصنع منه التربية». وأن غاية التربية هي «تربية الشخصية وتربية كائن يفعل بحرية. ويحافظ على كيان نفسه[٤]».

١ـ وهيب إبراهيم سمعان: الثقافة والتربية في العصور القديمة، دار المعارف بمصر، ١٩٦١، ص٢٢٩ .

٢ـ المصدر السابق، ص٢٣٠ .

٣ـ سعد عبد السلام حبيب: المصدر السابق.

٤ـ عبد الرحمن بدوي: فلسفة الدين والتربية عند كنت، ط١، بيروت ١٩٨٠، ص ص ١٢١ـ١٢٢، والحقيقة ان كتاب «في التربية» الذي وضعه كانط هو سلسلة محاضرات كان يلقيها في الجامعة، ونلحظ على هذا الكتاب استحواذاً لنصوص «روسو» بشكل ملفت للنظر. مما يحملنا هذا الموقف على القول: ان كانط كان روسوياً في التربية.

ثانيًا : أهداف التربية

ما أهداف التربية عند المثاليين؟ إنها الأهداف الآتية :

أ ـ تهدف إلى رفع مكانة الشخصية، وتحقيق «كمال الذات[1]». والحقيقة أن هذا الهدف من أكثر الأهداف تعبيراً عن الفلسفة المثالية. وذلك لكون «طبيعة الإنسان العليا أو الروحية اجتماعية». والواقع أن التربية المثالية تدافع عن الهدف الاجتماعي وتمنحه أهمية استثنائية في عملها التربوي.

ب ـ هدف إلى إدخال الإنسان في التراث الثقافي الإنساني بحيث يتمكن من اكتساب ما هو ضروري، وذلك لتحقيق ذاته[2].

جـ ـ تهدف إلى إحاطة الطفل بالمثل العليا الصالحة، وغرس فكرة الخير والشرّ، والفضيلة والرذيلة في ذهنه، وذلك ليترعرع وينمو على حبّ «الخير والفضيلة» وكراهية «الشر والرذيلة[3]». وإن المثالية في كل ذلك تنزع إلى تحقيق تطور روحي للإنسان[4].

د ـ تهدف التربية المثالية إلى تنمية شخصية الإنسان الذي يحترم الآخرين، ويحترم القيم الروحية[5].

هـ ـ تهدف إلى بناء شخصية تشعر بولاء عالٍ للمثل السياسية العليا للأمة والمجتمع المحلي[6].

١ـ انظر : Rusk: The Philosophical Bases of Education; London, p.43

٢ـ انظر : محمد سمير حسانين : التربية، أصول وأساسيات، مؤسسة سعيد للطباعة، بلا تاريخ، ص٢٦ .

٣ـ انظر : سعد عبد السلام حبيب : المصدر السابق، ص ص٣٨ـ٣٩ .

٤ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق.

٥ـ انظر : نيلر : في فلسفة التربية، ص٥٤ .

٦ـ انظر : انظر نيلر : المصدر السابق.

ثالثًا : شخصية الطالب المثالي

كيف نظر فلاسفة المثالية إلى الطالب؟ يرى المثاليون أن الطالب كائن روحي له هدف في الحياة، وهو التعبير عما يتمتع به من طبيعة خاصة. ولهذا يترتب على التربية أن تقدم له يد العون والمساعدة على تحقيق هدفه في الحياة.

ولفت المثاليون أنظار المربين إلى ضرورة التعامل مع الطالب لا على أساس كونه «عقلاً أو جهازاً عصبياً» وظيفته جمع المعلومات داخل هذا الجهاز. إنهم وجدوا في هذه النظرة من الضرر الكبير الذي ربما يلحق الطالب. ولذلك طالبوا المربين بدلاً من ذلك، أن ينظروا إليه على أنه إنسان له هدف روحي يتوجب تحقيقه. ومن هنا أكدوا على ضرورة تعليمه احترام الآخرين والقيم الروحية.

ولهذا نلحظ المثاليين يدعون إلى أن أفضل أمر يُؤكد عليه في التعامل مع الطالب، هو فسح المجال له لينمو بشكل أصيل، بحيث ينسجم هذا النمو مع إمكاناته الفطرية. وذهبوا إلى أن من النافع جداً أن يحدث انسجام بين الطالب والآخرين بشرط أن لا يؤثر ذلك على شخصية الطالب فتكون بهذا الانسجام شخصية مزيفة.

وتدعو المثالية الطالب إلى أن يتعلم الطريقة التي يعبر فيها عن احترامه لوطنه ولمجتمعه المحلّي خصوصاً المجتمع الذي ولد فيه. وأن هذا الأمر يفترض على الطالب التوجه نحو الإلمام بالمكونات الثقافية لأمته ومجتمعه المحلّي[1]. وأن أخلاقية الطالب تتقرر في حالة انسجامه مع طبيعة الأشياء. وأن سلوك الطالب يكون غير خلقي عندما يكون في حالة تنافر مع الأشياء. والحقيقة أن من الملاحظ على المثالية أنها لا ترى بأن أيّ نظام مدرسي يحتوي في سلّمه التعليمي على «طلاب رديئين». وإنما تنظر إلى المسألة في كل ما فيها إلى أن

١ـ انظر : محمد منير مرسي : أصول التربية الثقافية والفلسفية عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٧، ص ص٢٢١ـ٢٢١

هناك عـدداً من الطلبـة قـد ضلّوا طريق النظام الخلقي الأساسي للكون أو ربما أنهم لم يتمكنوا من فهمه فهماً تاماً[1].

IV ـ المعلم والمنهج وطريقة التدريس المثالية

ندرس في هذا المحور من الفصل شخصية المعلم في الفلسفة المثالية، والمنهج الدراسي المثالي وطريقة التدريس المثاليـة. وأن دراسة هذه الجوانب التربوية تضع بيد الباحث شهادة على حضور الفلسفة المثالية في الميدان التربوي وبثقل كبير، ولنبدأ بدراسة هذه الجوانب :

أولاً : التوصيف المثالي لعمل المعلم

ما هي طبيعة عمل المعلم في منظار المثاليين؟ يرى المثاليون أن المعلم بما يقوم به من نشاط في داخل حجرة الصف، فهو يتوسط بين عالمين : عالم كامل النمو، وهو العالم الذي شكلته المثالية، وعالم الطفل. وتطالبه الفلسفة المثالية بأن ينشط في تقديم الإرشاد للطفل (أو الطالب) فهو يبقى بحاجة إليه. وأن المعلم بما حصل عليه من إعداد فهو قادر على قيادة برنامج نمو الطلاب كما وتحمله المسؤولية في رصد ومراقبة نموهم، لأنه هو الوحيد مركز وقائد العملية التربوية. ولهذا دعت المثالية إلى ضرورة أن يكون برنامج إعداد المعلم من المستوى الرفيع، بحيث يمكنه من الناحيتين العلمية والسيكولوجية[2] وخصوصاً سيكولوجية الطالب قبل القيام بعلمه.

ونلحظ أن عمل المعلم بالمنظار المثالي يهدف إلى توليد الأفكار والمعاني من عقل الطالب، إذ إن المثالية تعتقد أن الأفكار والمعاني فطرية كامنة في الإنسان. ولهذا أكد الفيلسوف اليوناني سقراط في تدريسه على توليد ما بالعقل من

١ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص٥٣ .

٢ـ انظر : Michael - D.: An Introduction to Philosophy of Education; New York, 1935

وكذلك راجع : نبيه محمد حمودة : التأصيل الفلسفي للتربية، ص١٠٧ .

أفكار وذلك بهدف الوصول إلى مبادئ عامة مع طلابه، وهي المبادئ التي تشكل ثوابت يمكن الاحتكام إليها. ويرى أفلاطون أن المعرفة تذكر للمعاني الفطرية الموجودة في النفس، والتي كانت تعرفها عندما كانت في عالم المثل. ولكنها نسيتها عندما هبطت إلى الأرض واتصلت بالجسم. ولهذا يقول «إن العلم تذكر، وإن الجهل نسيان[1]».

وترى المثالية أن بإمكان المعلم المثالي أن يقدم المساعدة لطلابه من خلال الجوانب الآتية :

١ـ أن يعمق المعلم صلته بطلابه، ويتيح لهم الفرصة ليفهموا طبيعته ومكونات شخصيته، إذ إن هذا الطريق يلعب دوراً مؤثراً على شخصية الطالب، وذلك من خلال اتخاذه المعلم قدوة له.

٢ـ أن يحاول إفهام طلابه بأنّ حلّ أية مشكلة يتطلب منهم أن يبذلوا جهداً بما يناسب المشكلة المطلوب حلها. وعن هذا السبيل يتحقق نمو لطلابه.

٣ـ أن يعمل بكل جهد على مساعدة طلابه، وذلك من خلال إرشادهم لفهم أساسيات الطريقة العلمية[2].

ثانيًا : المنهج الدراسي المثالي

كيف نظر المثاليون إلى المنهج الدراسي؟ وبالتحديد : ما هدف المنهج الدراسي المثالي؟ وما هي مكونات المنهج الدراسي المثالي؟ إن نظرة المثاليين تتبين من خلال بيان الهدف من المنهج الدراسي. ونرى أن هدف المثالي من استخدام المادة الدراسية، هو السعي إلى تطوير الشعور السامي بالذات من جانب الطالب[3]. وأن من هدف التربية المثالية تنمية الذات، إذن مطلوب من

١ـ انظر : أحمد علي الفنيش : أصول التربية، تونس، ١٩٧٩، ص٣٠ .

٢ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص ص ٢٩ـ٣٠ .

٣ـ انظر : المصدر السابق، ص٥٤ .

المنهج الدراسي أن يهدف إلى تنمية الانفعالات البيولوجية للطالب. وبرأيها أن ذلك يتم تحقيقه من خلال تقديم «المثاليات» والتي ستعمل من جهتها كأحكام للطالب. وبذلك دعت إلى أن يصمم المنهج الدراسي بحيث يكون للمثاليات حضور كامل فيه، وأن لا ننسى بأن هدف المنهج الدراسي المثالي تنمية الاتجاه الشخصي للطالب[1].

وينظر المثاليون وهي نظرة ميزتهم عن سواهم، إلى أن جميع المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج الدراسي هي «فنون». وذلك اعتقاداً منهم بأن هذا الفهم يدفع الذات إلى دراسة هذه الفنون دراسة خلاقة. ويعني أن الذات عن طريق الفنون تحقق نمواً خلاقاً. وأن من الملاحظة على المثالية أنها لا تُرجح مادة دراسية على أخرى في المنهج الدراسي. وأن جميع المواد الدراسية مناسبة للدراسة بشرط إذا أتيح لها الفرصة الحقيقية التي تؤدي إلى نمو الذات الخلاقة. ويحسبون أن جميع المواد الدراسية بلا استثناء فيها إمكانية نمو الذات الخلاقة[2].

ويرون أنه من الممكن دراسة الإنسان كمادة دراسية، وذلك لأنه أجدر وأحقّ من دراسة العالم الطبيعي، ويؤكدون على هذا الأساس إدراج المواد الدراسية التي تتعلق بالإنسان ضمن مكونات المنهج الدراسي مثل علم النفس والأخلاق والمنطق والدين وغيرها من العلوم الإنسانية التي تتصل بالإنسان، فهي أكثر أهمية من العلوم الأخرى.

ومن النافع القول بأن المنهج الدراسي المثالي يركز على مادتي التاريخ والأدب، وذلك لما يعرضانه للطلاب من قيم روحية ومثل فاضلة بصورة حية تفصح عن الفضيلة بصورتي الخير والجمال. فمثلاً مادة التاريخ تقدم للطالب صوراً من حياة القادة والعظماء الذين يجسدون في حياتهم وسلوكهم ودورهم

١ـ وانظر : Bagley. W.C., Educative Process, New York, 1913 راجع ذلك عند : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٢٧ .

٢ـ انظر : المصدر السابق.

في الأحداث وتكوين المثل العليا السامية. ولعل الهدف من وضع الطلاب في أجواء حياة هؤلاء القادة والعظماء، وبالتحديد في أخلاقهم وسلوكهم، حملهم على تمثل سلوك القادة والعظماء ومحاكماتهم.

كما وأن مادة الأدب ترتقي في فعلها المؤثر في ذهنيات الطلاب وسلوكهم، فهي في حقيقتها تتكون من دراسات عدة تركز في أبحاثها على إلقاء الضوء على جوانب متعددة من حياة الإنسان والبشرية، وترصد الشرور وتعرض نقداً لها، وتدعو في الوقت ذاته إلى الخير وتحرض الطلاب على فعله، وفي مثابرات الأدباء تجارب غنية فيها من الإثارة للطلاب، فهي تبصرهم وتضع في متناولهم القيم النبيلة والمعايير السامية[1].

ومن الملاحظ على المنهج الدراسي المثالي أنه لا يعير اهتمامًا إلى خبرة الطالب ولا يمنحها وزنًا في معاييره. في حين أنه بالمقابل يؤكد على خبرة الجنس البشري، وذلك لما تمتاز به هذه الخبرة من ثراء وامتلاء. ولهذا نرى أن من أهدافه إحضار كل خبرة الجنس البشري إلى المدرسة، وعرض الخبرة الإنسانية بصورة مختصرة في المواد الدراسية.

والسؤال الذي يُثار في الأذهان : ما حدود المثابرة التي قامت بها الفلسفة المثالية في تنظيم المنهج الدراسي وضبط مواده الدراسية، ووضعها في ترتيب يحقق أهدافها؟ حقيقة إن الفلسفة المثالية واحد من أهم الفلسفات التربوية النازعة إلى تنظيم المنهج الدراسي تنظيماً متكاملاً. وأنها تهدف من هذا التنظيم استيعاب خبرة الجنس البشري وتقديمها للطالب، وهي بذلك تدعو الطالب أن يحول هذه الخبرة إلى مشروع تطوير لذاته الخلاقة.

ومن المعروف أن خبرة الجنس البشري تتكون من جانبين ؛ جانب يتعلق بالبيئة المادية. وجانب يتعلق بحياة البشر. والحقيقة أن هذين الجانبين يُشكلان قسمين عريضين للمنهج الدراسي :

١- انظر : سعد عبد السلام حبيب : أسس التربية الحديثة، ص٣٩ .

الأول : العلوم وهي تدرس البيئة المادية.

الثاني : الإنسانيات وتشمل حياة البشر.

والواقع أن هذين القسمين في الإمكان أن يستوعبا أي نوع من المقررات الدراسية. إلا أن من المفيد الإشارة إلى أن المثالية ترى أن أيّ مقرر دراسي مختار يتوجب أن يسعى إلى تحقيق تطوير لشخصية الطالب[1].

ومن اللازم جداً أن يشمل المنهج الدراسي المثالي، برأي الأستاذ «نن Nunn» على نوعين من الأنشطة نجد من النافع ذكرهما في هذا المجال :

الأول : أنشطة ضرورية تسعى إلى المحافظة على حياة الفرد والمجتمع، وهي مثل العناية بالصحة، والسلوك، والدين، والمؤسسات الاجتماعية. . . والحقيقة أن هذه الأنشطة في الإمكان قبولها. مواد دراسية رسمية.

الثاني : أنشطة تقدم معلومات ومعارف عن كل ما له صلة بالحضارات الإنسانية. وتشكل هذه الأنشطة مواد دراسية مثالية، وهي تشمل : الأدب والفنون والصناعات اليدوية والعلوم، والرياضيات، والتاريخ والجغرافية[2]. . .

ثالثًا : طرق التدريس المثالية

ما طرق التدريس التي تداولها المثاليون؟ وهل كانت قادرة على نقل المنهج الدراسي إلى الطلاب؟ وبالتالي : ما حجم النجاح الذي حققته في هذا المضمار؟ أسئلة في غاية الأهمية، وبدءاً لا بد من القول إن كل نوع من طرائق التدريس قد صمم أو وضع من أجل أن يكون قادراً على إنجاز ترجمة حقيقية لنوع المنهج الدراسي الذي تهدف إلى إيصاله إلى الطلبة. ولذلك نلحظ أن

١ـ انظر : محمد حسانين : المصدر السابق، ص٢٨ .

٢ـ انظر : Nunn, T.P.: Education: Lts Data: First Principles: London, 1930, P.233

عدم إدراك هذه الحقيقة يولد في حالة استخدام طريقة وضعت لمنهج ذات مواصفات معينة وتطبيقها على منهج مغاير، تنافر بين الطريقة التدريسية وللمنهج الدراسي ويكون لذلك من الآثار على مجمل العملية التعليمية.

نعود ونقول إن المثاليين تداولوا طرقًا مختلفة في التدريس منها طريقة سقراط، وهي أسلوب تدريس يعتمد على الحوار وتوليد الأفكار، وطريقة أفلاطون القائمة على أسلوب السؤال والجواب[١]. وإن كانت طريقة التدريس المثالية تعتمد على المحاضرة ونقل المعلومات الحقيقية[٢]. على الغالب، فإنها تؤمن في الوقت ذاته بطريق السؤال[٣] والحوار والمناقشة[٤]. والمقصود مناقشة المشكلات المشتركة للطلاب والوصول إلى حل لها. واستخدام طريقة التحليل والتركيب وهي طريقة تمكن المعلم من قيادة طلابه باتجاه التحقق من أن الكثير من المشكلات الصعبة يمكن حلها بيسر عندما تفكك وتجزأ إلى مجموعات صغيرة. والواقع أن طريقتي التحليل والتركيب «تسيران جنبًا إلى جنب في حل أحد الأجزاء. وأنهما قادرتان على أن تحلا الكل[٥]».

إن هدف المثالية من استخدام هذه الطرق :

أولاً : أن يقود المعلم طلابه بحيث يبدو لهم، أنهم وصلوا إلى الحقائق بأنفسهم.

ثانيًا : أن تتوافر فرصة للمعلم بحيث يتمكن من خلالها التأثير في طلابه.

ثالثًا : أن ينتقل المعلم والطالب من «مجرد المجال الدنيوي إلى المجال الأزلي» بحيث يكون في إمكانهما اشتقاق القيم التي فيها إمكانية تنوير وإضاءة منطقة المجال الدنيوي[٦].

١ـ انظر : نبيه محمد حمودة : المصدر السابق، ص١٠٥ .
٢ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٥٦ .
٣ـ المصدر السابق، ص ص٢٠ـ٣٠ .
٤ـ انظر : أحمد علي الفنيش : المصدر السابق، ص٣٠ .
٥ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق.
٦ـ المصدر السابق، ص٣٢ .

والمدقق في طبيعة طريقة التدريس المثالية يلحظ أنها لا ترى من فائدة في دخول الطلاب إلى موضوع المادة الدراسية من الناحية الموضوعية، بل يجد أنها تؤكد على ضرورة أن يدخل الطلاب إليها عن طريق وجهات النظر. ولعل الهدف من ذلك رغبتهم ـ أي المثاليين، في توسيع وجهات نظر طلابهم، وتمكينهم في الوقت ذاته من نقد وجهات النظر الأخرى، ومن خلال ذلك الدفاع عن وجهات نظرهم، ومن أجل جذب اهتمام الطلاب فإن المثالية تستخدم مجموعة من الكتب التي تُعدّ بمنظار المثاليين عظيمة في حدّ ذاتها[١].

٧ ـ تعقيب ختامي

ما هي الدروس التي نحصل عليها عبر دراستنا للفلسفة المثالية، وحضورها في الميدان التربوي؟ إن هذه الدروس توزعت في مضمارين :

الأول : مضمار فلسفي خالص

نحسب أن في درسنا للفلسفة المثالية قد انتفعنا من أطروحاتها الفلسفية في الوجود والمعرفة والقيم، وأن التنوع المذهبي الذي ظهر خلال تاريخها المهيمن على تطور الفلسفة. قد كشف بأن هناك أزمة فلسفية داخل المثالية سواء في منطلقاتها الفلسفية أو في منهجها في المعرفة أو في النتائج التي ترتبت على المنطلقات، واستخدام المنهج، ونظن أن ظهور المذاهب المثالية هي محاولة من داخل المثالية لحل الأزمة إلا أنها ظلت في حقيقتها سجينة الأسوار التي شيدتها المثالية. وأن أقل ما يُقال عن هذه المناهج أنها جددت وجه الفلسفة المثالية وقدمته للدوائر الثقافية بصورة أكثر تماسكًا، وذلك لظهور تحديات فلسفية قامت بقراءة المثالية وكشفت عن الفجوات الموجودة في مضمار الأنطولوجيات والإبستمولوجيات، والإكسيولوجيات.

وإذا كان ذلك حقًا فإننا نأخذ بالمثابرات المثالية على صعيد التكوين الفلسفي

١ـ انظر : المصدر السابق.

ونُدرب عقول طلابنا عليها لأن فيها منفعة كبيرة، إلا أننا في الوقت ذاته نرى بأن الحل المثالي ليس هو الحل الوحيد، وإنما هناك حلول أخرى يمكن وضعها بجوار المثالية في المنهج الدراسي. لأننا نرغب أن يتعلم طلابنا بأن أبواب العالم لا يفتحها المفتاح المثالي الوحيد، وإنما يتطلب فتح هذه الأبواب مفاتيح مدارس فلسفية عدة، وأن في هذا التنوع ثراءً وتجديداً لثقافتنا مما سيكون لذلك من الآثار على شخصية المجتمع، ومن خلاله على شخصية الأمة.

الثاني : مضمار تربوي خالص

إن الفعاليات التربوية الموجهة بالفلسفة المثالية مهمة ولا تستطيع الإنسانية لفترة قد تطول أو تقصر أن تتجاوزها، بل ستظل فارضة هيمنتها على المؤسسات التربوية بدءاً من الحضانة إلى قاعات التدريس العليا. وإن أهداف هذه المؤسسات في مفاصلها المختلفة ستظل محكومة بالأهداف التي اقترحتها المثالية، وإن شخصية الطالب ستتشكل بتأثير المثالية، كما أن برامج إعداد المعلم وتكوين شخصيته هي الأخرى ستظل متأثرة بالمثالية، وأن المثالية سيبقى لها الحضور المهيمن على المنهج الدراسي ما دام هناك كتاب مدرسي ومعلم يقود العملية التعليمية داخل حجرة الصف. وأن طريقة التدريس المثالية نعتقد ستظل بحدود ما مهيمنة في مجال الدراسات النظرية ومضمار الدراسات الإنسانية مما يعطي كل ذلك الحق لنا للتأكيد على أهمية الاهتمام بتدريس الفلسفة المثالية وتطبيقاتها في المضمار التربوي.

إلا أننا نقول إن التربية المثالية هي مضمار يتيم إن بقي منفرداً لوحده. ولهذا نشعر بضرورة الانفتاح والسماح بدخول تيارات تربوية مختلفة إلى ميدان التربية لتسهم مع المثالية في إثراء المضمار التربوي وإضافة ما تقدمه من إنجازات لم تتمكن المثالية من تحقيقها. وإن خير كلام نختتم به هذا التعقيب التأكيد على ضرورة إدراك الأنظار إلى أنه لا تجديد في المضمار التربوي دون حوار فلسفي يسبق التجديد ويقف على رصيد المنتوج الفلسفي، وأن يكون الحوار

مفتوحاً على مختلف المدارس الفلسفية دون استثناء، إنها الخطوة الأولى في السير في طريق التجديد الفلسفي، ومن ثم التجديد التربوي في عالمنا العربي الإسلامي. وإن غير ذلك حقيقة ادعاء وتضليل.

الفصل الثالث

الواقعية وأثرها في التربية

أسهمت الفلسفة الواقعية في ملء بعض مناطق الفراغ الفلسفي التي ولدتها الأزمة التي عانت منها الفلسفة المثالية، وكان لمشروعها الفلسفي، ومن ثم التربوي الأثر في إعادة التوازن إلى برامج التفكير ومناهج التربية. ولهذا انشغل هذا الفصل في تقديم كشف فكري عن الرصيد الفلسفي والتربوي للتجربة الواقعية التي عاشها العقل الغربي وتمثلتها مؤسساته التربوية.

إن هذا الفصل يقدم للقارئ إجابة على الأسئلة الآتية : ما مفهوم الفلسفة الواقعية؟ وما أنواعها؟ وما حقيقة الإطار الفلسفي الذي شيدت عليه الفلسفة الواقعية نزعتها التربوية؟ وما حجم الحُضور الذي سجلته الفلسفة الواقعية في الميدان التربوي؟ ومن ثم حاولنا استخلاص الدروس من قراءتنا للفلسفة الواقعية وحضورها إلى الميدان، وذلك بما ينفعنا في تكوين محيط ثقافي عارف برصيد الغرب الفلسفي والتربوي، وهضم هذا الرصيد، وتبادل الخبرة بهدف خط المعالم الفلسفية لتجربتنا التربوية المعاصرة.

I ـ مفهوم الفلسفة الواقعية وأنواعها

في البدء ونحن نبحث عن الأثر الذي تركته الفلسفة الواقعية في الميدان التربوي، نتساءل : ما الفلسفة الواقعية؟ بشكل عام نستطيع القول إن الفلسفة الواقعية ظهرت في تاريخ الفلسفة كردّ فعل على الفلسفة المثالية، وبشكل خاص ردّ فعل على موقفها المعرفي. وفي الإمكان أن نحصر الفهم العام للفلسفة الواقعية في النقاط الآتية :

١ـ إن الغالب على الفلسفة الواقعية اعترافها بوجود مستقل للطبيعة وعالم الأشياء. ويلاحظ أن في موقفها هذا رغبت في التقليل من أثر الذات. وأنكرت في الوقت ذاته إمكانات الذات في خلق الأشياء والطبيعة واعترفت بإمكانية الذات في معرفة الأشياء.

٢ـ اقترحت الفلسفة الواقعية موقفاً معرفيًا متوازنًا، يوازن بين الأشياء المعروفة والذات العارفة، وبذلك يمكن القول إن الواقعية رفضت التضحية بوجود الطبيعة والأشياء في سبيل الذات. وهي في مسعاها المعرفي هذا نشدت التقليل من تدخل الذات في إصدار الحكم على الأشياء.

٣ـ شاع خطأ عن الفلسفة الواقعية في أنها أنكرت على الذات قدرتها على معرفة الأشياء، بحيث جعلت الذات في موقف سلبي محض، تتقبل التأثيرات الحسية من الخارج كما تفعل آلة التصوير في الصور الفوتوغرافية التي تلتقطها. والحقيقة أن هذا القول ناشئ عن خطأ في فهم الفلسفة الواقعية، وذلك لأن الواقعية لم تشطب دور الذات لحساب الأشياء. بل بالعكس إنها اعترفت صراحة بنشاط الذات، ولم تنكر الدور الذي تقوم به في معرفة العالم.

٤ـ تعتقد الفلسفة الواقعية أن معرفة الإنسان للعالم، تتحقق من خلال دربين ؛ درب الفاعلية الآتية من الذات، ودرب الفاعلية الآتية من الطبيعة[١].

لقد مرت الفلسفة الواقعية بعدة حقب تاريخية عكست كل حقبة مرحلة من المراحل التي مرت بها هذه الفلسفة، وكشفت في الوقت ذاته عن درجة التعقيد التي حدثت لها. وتأريخ الواقعية يُقدم لنا أربع صور من الواقعية :

١ـ انظر : يحيى هويدي : مقدمة في الفلسفة العامة، ص ص٢٤٠ـ٢٤١ .

أولاً : الواقعية الساذجة «Naive Realism»

نتساءل : ما الموقف المعرفي للواقعية الساذجة؟ ولماذا سميت بالواقعية الساذجة؟ حقيقة إن الواقعية الساذجة في تاريخ المعرفيات والفلسفة تعكس موقف الإنسان الاعتيادي. والذي يعتقد أن أفكارنا هي صورة طبق الأصل للأشياء الموجودة في العالم الخارجي. وأن هذا العالم يظهر على شاشة تفكيره في صور كثيرة من الموجودات والظواهر والكائنات، وتقوم بينها روابط وعلاقات، وأن هذا المشهد يحملنا على القول إن الإنسان الاعتيادي يعتقد أن هذا العالم متعدد متكثر، وليس في الإمكان رده، كما اعتقد المثاليون، إلى سبب أو علة واحدة.

أما فيما يتعلق بتسميتها بالواقعية الساذجة، فإن ذلك يعود إلى سببين :

١ـ إن الواقعية الساذجة مذهب سابق على مرحلة التفكير العلمي والفلسفي. وإنها موقف معرفي لا يخضع للتفكير العلمي.

٢ـ تؤمن الواقعية الساذجة بمدركات الحس وتثق بها ثقة لا حدود لها. في حين أن تجربتنا اليومية تزعزع الثقة بالمدركات الحسية، والثقة في صحة أحكامها، فالعصا الموضوعة في قدح من الماء تبدو مكسورة أمام العين، وهي ليست كذلك في واقع الأمر.

ويعتقد الواقعي الساذج أن العالم الخارجي موجود بالفعل حتى وإن كان بعيداً عن متناول إدراكنا الحسي. وأنه موجود بالصورة ذاتها عندما يقع عليها إدراكنا[١].

ثانياً :الواقعية النقدية (التقليدية) «Critical Realism»

ما الموقف المعرفي للواقعية النقدية؟ وبِمَ تميزت عن الواقعية الساذجة؟ إن الواقعيةالنقدية هي المذهب المعرفي الذي استندت عليه العلوم الطبيعية بعد أن

١ـ انظر : توفيق الطويل : المصدر السابق، ص ص٣٢٤ـ٣٢٦ .

قامت بإخضاعه للنقد العلمي. والواقعية النقدية ترى أن الحس يقوم بإدراك حقائق الأشياء والظواهر. وأن هذه الحقائق يسعى إلى فحصها بالاعتماد على قوانين العلوم الطبيعية. فمثلاً المادة في نظر هذه العلوم، هي شيء حقيقي له وجود واقعي خارجي. وأن الكيفيات (الصور) التي تدركها الحواس ما هي إلا من عمل الذهن.

أما ما يميز الواقعية النقدية عن الواقعية الساذجة، فإن الأولى ترفض التسليم بالوجود الحقيقي لعالم المدركات الحسية بغير تدقيق وفحص واختبار نقدي. فهي تنزع إلى التثبت عن حقيقتها عبر مناقشة الحجج المضادة وتفنيدها وذلك وصولاً إلى جعل منطق الواقعية يكون متسقاً مع النتائج التي يُفضي إليها المنهج النقدي للمعرفة[1]. كما وأن من الملاحظ على الواقعية الساذجة، أنها لا تناقش مسألة قدرة الإنسان على معرفة حقيقة الشيء الموجود بشكل مستقل عنا، وذلك لأنها تعتقد أن هذه المسألة ليست ذات أهمية. أما الواقعية النقدية فتمنحها أهمية بميزان البحث، وتقوم بمناقشة مختلف الحجج التي تُنكر إمكانية المعرفة، وتخلص من مناقشتها إلى إقرار إمكانية المعرفة إقراراً قاطعاً.

ومن النافع أن نضيف شيئاً مهماً للواقعية النقدية، وهي تعمل في مضمار المعرفيات، إلى أنها منحت العقل فاعلية خاصة، بحيث لم تكوّن صورة مطابقة للأشياء المدركة، وإنما أصبحت صورة معدلة بفعل العقل الذي في إمكانه أن يتخطى الجزئيات المحسوسة، صاعداً إلى الكليات[2].

ثالثاً: الواقعية الجديدة «New Realism»

ما المضمون المعرفي للواقعية الجديدة؟ ومن هم الفلاسفة، الذين ساهموا في تكوين هذا المذهب في تاريخ الواقعية؟

أولاً نعتقد من الضروري أن نبين للقارئ بدايات الإعلان عن المذهب

١ـ انظر: المصدر السابق، ص٣٢٧.

٢ـ المصدر السابق.

الواقعي، ومن ارتبط من الفلاسفة، ومن ثم نحدد المضمون المعرفي لهذا المذهب. حقيقة إن هذا المذهب يرتبط بستة فلاسفة من الأمريكان، وهم كل من «هولت» و «مونتاجيو» و «بتكين» و «سبولدنك» و «بري» و «مارفين». فقد اجتمع هؤلاء الفلاسفة في العام ١٩١٠، ومن خلال الاجتماع وضعوا لهم برنامجاً، اتفقوا عليه جميعاً. ومن ثم عملوا بالتعاون على تكوين فلسفة واقعية تنهض على الأساس المشترك فيما بينهم.

ولما كان الأساس الذي بنوا عليه واقعيتهم جديداً، فقد أطلقوا هذا الاسم عليها فكانت «واقعية جديدة». ثم بدأوا في التعريف بهذه الواقعية في الأوساط الفلسفية والثقافية، وبالتأكيد فإن طريق التعريف كان من خلال النشر والكتابة الفلسفية. وبعد سلسلة من الاجتماعات والمناقشات والبحث، أصدروا سنة ١٩١٠ بياناً أطلقوا عليه هذا العنوان «برنامج ومنصة أولى لستة من الواقعيين». وما إن مضى عامان على ذلك، إلا وأخرج هؤلاء الفلاسفة، كتاباً تعاونوا عليه، واختاروا له العنوان الآتي : «الواقعية الجديدة : دراسات تعاونية في الفلسفة»، فكان هذا الكتاب بداية لتسميتهم في دوائر البحث الفلسفي باسم «الواقعيون الجدد[1]».

لقد ركزت الواقعية الجديدة في مضمونها المعرفي على تحليل العلاقة التي تربط بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. وعلى أساس منهج التحليل الذي استندت إليه، رفضت قبول رأي الواقعية النقدية التقليدية، الذي يعترف بوجود وسيط بين الشيء المدرك والذات العارفة. ولعل هذا الرفض يعود إلى الموقف المعرفي الذي اتخذته الواقعية الجديدة، فهي تذهب إلى أن الإدراك يقع مباشرة، وهو لا يحتاج إلى وسيط، وهذا الإدراك هو الذي يجعل معرفتنا بالشيء الخارجي صورة مطابقة لحقيقته في الخارج[2].

١ـ انظر : زكي نجيب محمود : حياة الفكر في العالم الجديد، مكتبة الانجلو المصرية، بلا تاريخ، ص ص٢٢٣ـ٢٢٤ .

٢ـ انظر : توفيق الطويل : المصدر السابق، ص٣٢٩ .

رابعًا : الواقعية النقدية المعاصرة «Critical Realism»(Contemporary)

ونتساءل : ما المضمون المعرفي للواقعية النقدية المعاصرة؟ وبمن من الفلاسفة ارتبط هذا المذهب؟ إن الإعلان عن هذا المذهب الواقعي جاء بعد اجتماع جماعة أخرى من الواقعيين، والتي رأت في أن هناك نوعًا من السذاجة في عمل زملائهم من أصحاب الواقعية الجديدة. وبالتحديد في منهج التحليل الذي اعتمدوا عليه.

تألفت هذه الجماعة من سبعة فلاسفة أمريكان هم «ديورانت دريك»، و «أرثر لفجوي»، و «جيمس برات» و «أرثر روجز» و «روي سلزر» و «جورج سنتيانا» و «استرونج»، وتعاونوا على البحث المشترك، وخصوصًا في الفترة الواقعة بين (١٩١٦ ـ ١٩٢٠). ومثل زملائهم أصحاب الواقعية الجديدة، تعاونوا على وضع كتاب مشترك، وأصدروه بعنوان «مقالات في الواقعية النقدية» ثم أضافوا إلى هذا العنوان الرئيسي، عنوانًا فرعيًا يُعبر عن روح التعاون بينهم، وهو «دراسة تعاونية لمشكلة المعرفة».

لقد اتفق هؤلاء الفلاسفة على أن قسمًا من حالات المعرفة يمكن التمييز فيها بين الشيء المعروف وبين الحالة الشعورية التي تكون عندئذ وسيلة للشخص العارف في معرفة ما يعرفه عن ذلك الشيء. ولهذا كانت دراستهم مثابرة في التدقيق في المضمون المعرفي لأصحاب الواقعية الجديدة. فمثلاً رأوا أن تنكر الواقعية الجديدة تمامًا لكل انقسام بين العارف والمعروف في حالة المعرفة. وإصرارها على أن تجعل الموقف كلاً واحداً، لا تمييز بين طرفيه، فيه تطرف، ولذلك عادت الواقعية النقدية المعاصرة إلى الاعتراف بهذه الثنائية التي تقوم على التمييز بين الشخص العارف من ناحية، والشيء المعروف من ناحية أخرى.

والحقيقة أن الواقعية النقدية، وإن اعترفت بهذا التميز فقد حرصت على ألاّ تجعل الذات العارفة حبيسة ذاتها، وفي حالتها الشعورية، بحيث يكون كل ما

تعرفه هو ذاتها. بل نشدت إلى حمل الذات للقيام بالاتصال بالشيء الخارجي المراد معرفته. ولعل المقصود من هذا الاعتراف أن الشيء الخارجي المراد معرفته موجود، وأن معرفتي به هي تبصيري بهذا الوجود، دون أن تكون معرفتي هذه هي الخالقة له والمؤسسة لوجوده، بل إن وجوده قائم وبشكل مستقل سواء صادفته الذات العارفة أم لم تصادفه. ويرى الواقعيون النقديون أن من الضروري التمييز في عملية المعرفة بين المعطيات التي هي حاضرة في العقل وبين الأشياء التي ليست بحاضرة فيه[1].

ونلحظ في الكتابات الفلسفية عن الواقعية، هناك من يقسم الواقعية إلى واقعية كلاسيكية، وواقعية دينية، تمثل النوع الأخير الفلسفة المدرسية بصورة رئيسية. ويحمل كلا النوعين من الواقعية طابع الفيلسوف اليوناني أرسطو. ومن الواضح أن الواقعيين الكلاسيكيين يتطلعون مباشرة إلى أرسطو، فإن المدرسيين يقيمون فلسفتهم على فلسفة القديس توما الاكويني الذي أسس فلسفته بالاستناد إلى فلسفة أرسطو، وقام بتطويع أرسطو للاهوت المسيحي، وبذلك شيد فلسفة مسيحية جديدة. والحقيقة أن كلاً من الواقعيين الكلاسيكيين والدينيين يعلنون أن العالم المادي حقيقي، ويقوم خارج عقول الذين يسعون إلى مشاهدته ومعرفته، غير أن الواقعيين الدينيين يؤكدون على أن كلاً من المادة والروح قد خلقهما الله، وهو الذي أنشأ العالم بهذه الصورة المنظمة، وأنه نابع من حكمته وخبرته الفائقتين[2].

II- الإطار الفلسفي للنزعة الواقعية

ما حقيقة الإطار الفلسفي الذي شيدت عليه الفلسفة الواقعية نزعتها التربوية؟ في واقع الأمر إن هذا الإطار يتوزع في ثلاث أطراف : نظرة الواقعية

١- انظر : زكي نجيب محمود : المصدر السابق، ص٢٢٧ وما بعد.

٢- انظر : نيلر ج. ف. : في فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسي وآخرين، ص ص ٦٠-٦١ .

إلى الإنسان، ونظرة الواقعية إلى المعرفة، ونظرة الواقعية إلى القيم. وفي هذا المحور من الفصل سنحاول دراسة هذه الأطراف الثلاثة من الإطار الفلسفي الواقعي.

أولاً : نظرة الواقعية إلى الإنسان

كيف نظر الواقعيون إلى الإنسان؟ يرى الواقعيون أن الإنسان كيان عضوي بيولوجي ذو جهاز عصبي راقٍ، وله ميول اجتماعية متأصلة. ومن الملاحظ على الموقف الواقعي وهو يتحدث عن إنجازات الإنسان، وبالتحديد الإنجازات الثقافية، أنه يرفض ردها إلى قوة منفصلة ذات طبيعة مستقلة هي العقل أو النفس[1].

وينظر الواقعيون الدينيون إلى أن الإنسان مزيج من المادة والروح. وأن الجسد والروح يُشكلان طبيعة واحدة. وهم يقولون إنه حرّ ومسؤول عن تصرفاته. وهو خالد وقد وضع في هذا العالم من أجل أن يعبد خالقه ويقدسه. وأنه يعيش مع خالقه في سعادة تامة بعد الموت. وأن الإنسان كائن خاطئ، ولذلك فإنه يميل إلى الخطيئة ما لم تساعده العناية الإلـٰهية[2].

وينكر معظم الواقعيين الطبيعيين وجود حرية الإرادة، وهم يقيمون البرهان على أن الإنسان محكوم بتأثير البيئة الطبيعية والاجتماعية على الأصلي الموروث، «وما نسميه بحرية الاختيار هو حرية ظاهرية فحسب. فنحن نظن أننا نختار، ولكننا في الواقع لا نفعل ذلك[3]».

ثانيًا : نظرة الواقعية إلى العقل والمعرفة

كيف نظر الواقعيون إلى العقل والمعرفة؟ يعتقد الواقعيون أن الفكر وظيفة

١ـ نيلر، جورج، ف : مقدمة إلى فلسفة التربية، ترجمة نظمي لوقا، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة بلا تاريخ، ص ص١٦ـ١٧ ويبدو لي أن هذا الكتاب هو ذاته كتاب نيلر، وقد وقع خطأ في الاسم الذي حمله غلاف الكتاب، وسبق أن ترجمه محمد منير مرسي وآخرون.
٢ـ انظر : محمد منير مرسي : أصول التربية الثقافية والفلسفة، ص ص٢٢٧ـ٢٢٨ .
٣ـ انظر : نيلر : في فلسفة التربية، ص٦٣ .

بالغة التعقيد لذلك الكيان العضوي. وأن هذه الوظيفة (أي الفكر) هي التي تربط هذا الكيان (الإنسان) بالبيئة. وأن الفكر يشبه الوظائف الأخرى من قبيل التنفس والهضم. ويرفض الواقعيون الرأي القائل إن العقل يفرض أحكامه ومقولاته الخاصة على معطيات الحواس. ويرون أن العالم الذي ندركه حسيًا ليس عالمًا خلقناه نحن بعقولنا، بل هو قائم كما هو. وأن قوانين السببية والنظام الموجود في الطبيعة ليس من المقولات التي فرضها العقل. بل هي سمات الأشياء ذاتها[1].

وبذلك يؤكد الواقعيون أن الأشياء توجد بصورة مستقلة عن الإدراك. وأكثر من هذا الكلام نجد في تأكيداتهم، فهم يذهبون إلى أننا عندما نتصل بصورة مباشرة بالأشياء، فإن «ما نراه ونسمعه ونتذوقه ونلمسه ونشمه ليس أفكاراً أو انطباعات، بل هي الأشياء ذاتها. والعقل يستقبل المعلومات من العالم بدلاً من أن يقوم إيجابيًا بخلق عالمه الخاص أو إعادة خلقه كما يزعم الفيلسوف المثالي. فالعقل لم يعد يملي أوامره على الواقع، بل إن الواقع هو الذي يملي أوامره على العقل[2]».

ويعتقد الواقعي أن الفكرة تكون صحيحة عندما تتطابق مع تلك الجوانب «من العالم الذي تنشد وصفه. فلا يمكن أن تكون هناك نظرية صحيحة عن العالم لأنها ببساطة تتمشى أو تنسجم مع نظريات أخرى قائمة. ولكي تفسر العالم على نحو سليم، فإن النظرية لا بد أن تكون متطابقة معه[3]».

ثالثًا : نظرة الواقعية إلى القيم

في البدء سؤال : كيف نظر الواقعيون إلى القيم؟ إن أول أمر يبدو لنا أن

1ـ انظر : نيكو : مقدمة إلى فلسفة التربية، ص٣٠ .

٢ـ انظر : نيلر : في فلسفة التربية، ص٦٤ .

٣ـ محمد منير مرسي : أصول التربية ص٢٢٩ـ٢٣٠ وقد قمت بمقابلة هذا الفصل بما عند نيلر، فوجدته نقلاً حرفيًا، انظر : نيلر : المصدر السابق، ص٦٤ وما بعد.

الواقعيين يتفقون على أن القيم موضوعية، وذات أساس دائم. ويختلفون فيما بينهم على أسباب هذا الاعتقاد، فالواقعيون الكلاسيكيون يتفقون مع أرسطو في وجود قانون خلقي كلي، في الإمكان إدراكه بالعقل، وأن هذا القانون ملزم لجميع الناس باعتبارهم كائنات عاقلة[١].

ويتفق الواقعيون الدينيون على أن الناس يمكن أن يميزوا هذا القانون الخلقي باستخدام العقل. إلا أنهم يصرون على أن الله أنشأ هذا القانون. وأنه وهب الإنسان العقل لفهمه. وبذلك يستطيع الإنسان أن يفهم القانون الخلقي بغير مساعدة إلـهية. ولكن بسبب خطيئة الإنسان فإنه عاجز عن أن يمارس هذه الموهبة بدون العناية الإلـهية[٢].

ويرفض الواقعيون العلميون أن يكون للقيم أي جزاء خارج حدود الطبيعة والعالم. وبذلك كان الخير عندهم هو ما يلائم بيننا وبين البيئة. والشرّ هو ما يبعدنا عن هذه الملاءمة. ولأن كلاً من الطبيعة البشرية والطبيعة المادية ثابتة. فإن القيم التي توفق بينهما ثابتة كذلك[٣].

III ـ الفلسفة الواقعية في الميدان التربوي

ما حجم حضور الفلسفة الواقعية في الميدان التربوي؟ إن تقديم حساب عن هذا الحجم من الحضور، يتطلب منا أن نتحرك في جوانب عدة في الميدان التربوي الذي اعتمد على تشكيل مضماره على الفلسفة الواقعية. ونحاول في هذا المبحث بيان حضور الفلسفة الواقعية في مفهوم التربية، وأهداف التربية، وفي مواصفات شخصية الطالب. وسنترك دراسة حضور الفلسفة الواقعية في جوانب أخرى من الميدان التربوي.

١ـ نيلر : مقدمة إلى فلسفة التربية، ص٤١ .

٢ـ نيلر : في فلسفة التربية، ص٦٦ .

٣ـ نيلر : المصدر السابق.

أولاً : مفهوم التربية

ما مفهوم التربية في المنظار الواقعي؟ يرى الواقعيون أن التربية عملية تدريب للطفل «على أن يعيش بواسطة معايير خلقية مطلقة على أساس ما هو صحيح للإنسان بوجه عام، وليس لأعضاء أو مجتمع بالذات فحسب. وإنه لمن المهم له أيضاً أن يكتسب عادات حسنة. وذلك لأن الفضيلة لا تتأتى آليًا بل تكتسب بالتعلم[1]».

ويرى الواقعيون الدينيون أن التربية عملية «خلاص النفوس. فينبغي أن يعلم الطفل كيف يستبقي نفسه في حالة النعمة، أي ملأنة بالنعمة الإلـٰهية دون الخطيئة المميتة. ويجب أن ينشد الخير ويتجنب الشرّ، لا لأن العقل يوصيه بذلك فحسب، بل لأن هذه إرادة الله أيضاً[2]».

ثانيًا : أهداف التربية

ما أهداف التربية الواقعية؟ بالإمكان أن نحدد هذه الأهداف بالنقاط الآتية :

١ـ هدف التربية عند الواقعي الكلاسيكي إلى إتاحة الفرصة «للتلميذ أن يغدو شخصاً متوازنًا فكريًا، وأن يكون في الوقت نفسه جيِّد التوافق مع بيئته المادية والاجتماعية[3]».

٢ـ هدف التربية عند الواقعي المتدين إلى تخليص «الأرواح. . وتعليم الطفل دائماً أن يحافظ على روحه في حالة النعمة، أي أن تكون مملوءة بالنعمة الإلـٰهية، وأن تكون متحررة من الخطيئة[4]».

٣ـ تهدف إلى تكوين الإنسان الذي يهتم بالشؤون العالمية.

١ـ انظر : محمد منير مرسي : المصدر السابق، ص٢٣٢ .
٢ـ نيلر : المصدر السابق، ص٤٢ .
٣ـ انظر : المصدر السابق، ص١٧ .
٤ـ المصدر السابق، ص٦٧ .

٤ـ تهدف إلى تبصير التلميذ ومساعدته على اتخاذ قرارات تفيده في أن يحيا حياة ناجحة سارّة.

٥ـ تهدف إلى عدم كبت الميول الطبيعية وأنشطة الطفل، وتساعده على أن يتطور إلى أقصى درجات الكمال[١].

ثالثًا: شخصية الطالب الواقعي

كيف نظر الواقعيون إلى الطالب؟ أو بمعنى آخر: ما طبيعة الطالب في المنظار الواقعي؟ ترى الواقعية أن المحور المركزي في التربية أن نسمح للطالب أن يقف ويتعرف على البناء الفيزيائي والثقافي للعالم الذي يعيش فيه[٢]. وتسعى إلى أن تجعل الطالب، وتمكنه من أن يصبح شخصاً متسامحًا، ومتوافقًا توافقاً حسنًا، وأن يكون منسجماً عقليًا وجسميًا مع البيئة المادية والثقافية.

والواقعية لا تقلل من ابتكار الطالب فرداً، فمن وجهة نظر (هوايتهيد) أن الطبيعة كلها ابتكارية. وابتكار الطالب فرداً، هو إفصاح عن القوة الابتكارية الشاملة. وهكذا فإننا عندما «نتحدث عن التوافق، فإننا نعني أيضًا التوافق للفردية والابتكارية وحب الاستطلاع والمغامرة الشخصية التي توجد حقًّا في الطبيعة الإنسانية» كما وأن المفهوم الواقعي للتوافق لا يتعارض مع «التلقائية والفردية عند الطالب[٣]».

وترى الواقعية أن من مسؤولية الطالب أن يجيد من عناصر المعرفة تلك التي أثبتت متانتها عبر العصور، وقبل أن يقرر «ما يمكن عمله إزاء العالم ينبغي عليه أن يتعلم ما يقوله المختصون عن حقيقة العالم». ومن الملاحظ أن المدرسة الواقعية تؤكد على الموضوعات الدراسية أكثر من تأكيدها على الطالب. وبذلك لم تُعر أي اهتمام لرغباته[٤].

١ـ محمد منير حسانين: التربية أصول وأساسيات، ص٣٨.

٢ـ انظر: نيلر: المصدر السابق، ص٦٣.

٣ـ المصدر السابق، ص٦٤.

٤ـ انظر: المصدر السابق، ص ص٦٤ـ٦٥.

IV ـ المعلم والمنهج وطريقة التدريس الواقعية

نُكمل في هذا المحور من الفصل دراسة جوانب أخرى من الميدان التربوي الواقعي، والذي يتأكد فيه حضور الفلسفة الواقعية وفي الجوانب الآتية :

أولاً : التوصيف الواقعي لعمل المعلم

ما طبيعة عمل المعلم في منظار الواقعية؟ ترى الواقعية أن مفتاح التربية بيد المعلم، وذلك باعتباره ناقلاً للتراث الثقافي. وتعتقد أنه من الضروري أن يتحمل المعلم، وليس الطالب، مسؤولية القرار ؛ أي المواد التي ينبغي أن تدرس في الفصل[1]. وجعلت الواقعية المعلم مزدوج الشخصية، فهو من ناحية يعترف بكل متطلبات الطالب الواقعي. ومن ناحية أخرى حملته على الشعور بأن كل مظهر من مظاهر التدريس ينبغي أن تسوده الواقعية.

وأن الهدف الوحيد للمعلم الواقعي أن يضع أمام الطالب المعرفة الواضحة والمميزة. ويعرض له المنهج العلمي بطريقة موضوعية بعيداً عن كل ذاتية شخصية، وأن ينظر إلى المعرفة على أنها واحدة وعالمية. ويسعى المعلم الواقعي بكل جهده إلى تقديم المعرفة التي تعرضها المادة الدراسية للطالب بطريقة تجعل من شخصه مندمجاً فيها ومتحداً معها. ويصبح عندما يقدم درساً في الكيمياء صوت الكيمياء، وعندما يقدم درساً في الرياضيات صوت الرياضيات.

وتطالب الواقعية المعلم أن يقف بجوار الحق، وأن يبجّل الحقيقة تبجيلاً قويًّا، وهو مطالب حين يقدم صوت المادة، أن «يحافظ على شخصيته بعيداً عن الضياع، وأن لا يتأخر في تقديم المساعدة لطلابه للقيام بالاكتشافات، لأنهم إذا ما قاموا بعمل اكتشافاتهم الخاصة بهم، سيستطيعون أن يتعلموا كيفية الوقوف على أرجلهم وأن يسيروا معتمدين على أنفسهم[2]». ويرى (لودج) أنه ما دام لدينا معلمون أصحاب عقول واقعية، فإننا ينبغي أن نستبعد الخوف والقلق من «التدهور وانحدار القيم واضمحلالها[3]».

١ـ نيلر : مقدمة إلى فلسفة التربية، ص ٣١ .

٢ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص ص ٤٠ ـ ٤١ .

٣ـ انظر : Lodge. R.C.: Philosophy of Education: New York, 1947, p.224

ثانيًا : المنهج الدراسي الواقعي

نتساءل : كيف نظرت الواقعية إلى طبيعة المنهج الدراسي؟ تؤكد الواقعية على ضرورة أن تكون المادة الدراسية هي المحور المركزي في التربية، وأن تسمح المادة الدراسية للطالب بالوقوف على البنيان الفيزيائي والثقافي الأساس للعالم الذي يعيش فيه[1].

وتدعو إلى ضرورة انتخاب المواد المناسبة. ولعل السؤال الذي نثيره هنا : ما هي المواد المناسبة؟ إن المواد المناسبة هي تلك المواد التي تعطي أفضل النتائج التربوية للطالب. وتذهب إلى وجوب أن يدرس الطلاب عدداً مطلوباً من المواد لأنه يجب عليهم أن يقابلوا المطالب الاجتماعية. وكل المواد سواء أكانت تتعلق بمجال العلوم أم الفنون تدخل في المنهج من أجل ذاتها هي. إلا أنها سوف تجد لها مكانة في المنهج بسبب فائدتها في مواقف الحياة الواقعية التي يتعرض لها الطالب[2].

ويرفض الواقعيون المنهج الدراسي ذا التركيبة المعقدة المجردة، والذي يرجع المعرفة المستمدة من بطون الكتب. ويؤكدون بالمقابل على المنهج الذي يتركز على وقائع الحياة. وعلى أهمية الموضوعات التي تقع في نطاق العلوم الطبيعية[3]. ونلحظ أن الواقعية الكلاسيكية تتحول إلى أن تكون تقليدية في اختيارها للمناهج والموضوعات الدراسية. ورغم أن المدرسة الواقعية تؤكد على المواد الدراسية أكثر من تأكيدها على شخصية الطالب. فليس من هدفها تخريج متحذلقين وأساتذة بل أفراد مكتملي التكوين في النواحي المختلفة[4].

ويؤكد الواقعيون الطبيعيون أن العلم الطبيعي يوفر للطالب المعرفة المعوَّل

١ـ انظر : نيلر : في فلسفة التربية، ص٦٣ .

٢ـ محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٣٩ .

٣ـ انظر : Lodge. R.C.: op. cit.: p.215

٤ـ نيلر : المصدر السابق، ص٦٥ .

عليها ؛ «ومن ثم فبعد القراءة والكتابة والحساب يجب أن يحتل العلم الطبيعي أهم مكان في المنهج المدرسي ويدعو الواقعيون الطبيعيون إلى تطبيق المناهج العلمية على دراسة جميع جوانب الحياة البشرية. بيد أنهم ينكرون أن العلوم السلوكية ـ علم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا ـ يمكن أن يعوّل عليها بحيث يكفل لها اهتمام رئيسي في المدرسة[١]». ومن الملاحظ أن الأدب ليس له مكانة مرموقة بارزة في المنهج. وهذا الأمر ينسحب على الفنون كالرسم والموسيقى، لأنها علوم ليست موضوعية في تقدير الواقعية، وأنها تخلق انحيازات عند الطالب وتهمل كل واقعيات الحياة[٢].

ثالثًا : طريقة التدريس الواقعية

ما حقيقة طريقة التدريس الواقعية؟ وما هي الخطوات التي تعتمدها لإكمال أهدافها؟ إن طريقة التدريس الواقعية مجردة من كل أثر لشخصية المعلم والطالب. إنها طريقة تسمح للحقائق أن تتكلم بنفسها وهي لا تسمح للمعلم عند تقديم الحقائق أن يعبر عن آرائه الشخصية عن الموضوع. إنها تطالبه أن يقدم الحقائق كما هي دون أية زيادة من جانبه.

وبهذه الطريقة يتحول المعلم إلى مترجم أمين. وبذلك تؤثر الحقائق من خلاله على التلاميذ. وتطالب هذه الطريقة بضرورة أن تكون الحقائق مصنفة تصنيفًا منطقيًا. وأن يؤدي الجزء منها بطريقة تلقائية إلى الجزء الذي يليه. وتبدأ الطريقة الواقعية في التدريس بالأجزاء وتعتبر الكل نتاجًا لمجموع الأجزاء، تلك الأجزاء التي على الرغم من كونها تسهم في بناء الكل تحتفظ إلى حدّ ما بكيانها الفردي[٣].

١ـ المصدر السابق.

٢ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص ص٤٩ـ٥٠ .

٣ـ المصدر السابق، ص ص٤٢ـ٤٣ .

٧ ـ تعقيب ختامي

ما هي الدروس التي نحصل عليها عبر دراستنا للفلسفة الواقعية، وحضورها في الميدان التربوي؟ إنها الدروس الآتية :

أولاً : درس في بناء الإطار الفلسفي

إن قراءتنا للفلسفة الواقعية بمذاهبها المتنوعة، نتعلم منها الكيفية التي اعتمدتها في بناء عمارتها الفلسفية، وبالتحديد في نظرتها إلى الإنسان والمعرفة والقيم. وبذلك نتمكن من صياغة الإطار الفلسفي الخاص بنا والمنفتح على كل التجارب الفلسفية التي ولدتها دائرة الثقافة الإنسانية.

إلا أن قراءتنا للفلسفة الواقعية جاءت بعد أن انتهينا من قراءة الفلسفة المثالية. وكان أمامنا الدرس الذي خرجنا به من دراسة المثالية، وللتذكير فقد عرفنا أن المفتاح الفلسفي المثالي غير قادر على فتح أبواب الحياة جميعها. وأن البشرية لا تستطيع أن تعتمد على التفكير والمُثل، لتستمر في الحياة. وإنما ترى أن البشرية مغروسة في أرض الواقع، وأن هذه الأرض لها متطلباتها وظروفها. ولهذا نحسب أن الواقعية عبرت بمذاهبها المتنوعة خير تعبير عن هذا الاهتمام بالواقع، والتأكيد على متطلباته. وبذلك نشعر أننا بأمسّ الحاجة لوضع كل ما قدمته الواقعية من رصيد فلسفي على طاولة البحث والدرس، ووضعها بجوار المثالية لتسهم في العمل في الجوانب التي عجزت المثالية من العمل فيها، فظلت منطقة فراغ بحاجة إلى ملئها.

ولذلك نقترح وضع الرصيد الفلسفي الواقعي في إطار الحوار والتبادل الثقافي، والأخذ بما تقدمه الواقعية في ضوء طبيعة الإنسان والحياة ومتطلبات كل منها، واحتياجات العصر التي تؤكد على التنوع الفلسفي وخصوصاً في عالمنا العربي الذي عانى، ولا يزال يُعاني من فرض وجهات نظر أُحادية كان لها الأثر في شلّ حركة دولاب الحياة والهيمنة على دوائر التفكير والثقافة.

ولكن الفلسفة الواقعية عانت من أزمة مثلما عاشتها المثالية، وذلك بسبب تطرفها في المضمار المعرفي. وهذه الأزمة شاخصة في الأطر الفلسفية التي قدمتها، والتي انتقلت من خلالها إلى الميدان التربوي. ولعلّ خير شاهد على هذه الأزمة ظهور المذاهب الواقعية التي ثابرت جاهدة على حلّ هذه الأزمة، إلا أنها ترددت بين عودة إلى معاقل المثالية، ورجوع إلى دائرة التطرف الواقعي.

ثانيًا : درس في حضور الواقعية إلى الميدان التربوي

يتعقب هذا الدرس التحويل الذي حدث للفلسفة الواقعية، لحظة انتقالها إلى الميدان التربوي، وبالتحديد من صياغة المفهوم والأهداف التربوية، وانتهاءً بطريقة التدريس الواقعية، ومروراً بالطالب والمعلم والمنهج الدراسي. وخلاصة الدرس أننا بحاجة لكل ما أدلت به الواقعية التربوية أو التربية الواقعية، وذلك لأنها تشدنا إلى أرض الواقع، وتحرضنا على أن نبدأ منه في التخطيط لكل النشاطات التربوية، وتصميم المنهج الدراسي، وانتخاب طريقة التدريس المناسبة.

إلا أننا لا نقبل في الوقت ذاته بالتربية الواقعية، اتجاهاً وحيداً يهيمن على فلسفتنا التربوية، ويقود مناهج التدريس، ويوجه النشاطات التربوية من الحضانة وصعوداً إلى أعلى مؤسسات التعليم الجامعي، لأننا في ذلك نحسب خطورة سيتعرض لها نظامنا التربوي، في حالة انفراد هذه الوجهة من النظر، إذ لا محالة من أنها ستضع كل الفعاليات التربوية والأنشطة التعليمية الهادفة إلى تكوين شخصية الإنسان، ومن خلاله الحياة، في طريق وحيد، مما سيحمل الحياة إلى الركود والخواء، فتفقد معناها بعيون الإنسان. ولهذا ندعو إلى الأخذ بالتربية الواقعية بشرط أن يكون ذلك في ساحة تربوية مفتوحة لاحتضان تجارب مدارس تربوية أخرى.

الفصل الرابع

الإنسانية وأثرها في التربية

ما مفهوم الفلسفة الإنسانية؟ وما هي صورها وأشكالها؟ وما هي الأطر الفلسفية التي نهضت عليها العمارة الفكرية للنزعة الإنسانية؟ وما حجم حضور الفلسفة الإنسانية في الميدان التربوي؟ وما هي الدروس التي نحصل عليها خلال دراستنا لتجربة الفلسفة الإنسانية؟

والحقيقة أن المشروع الفلسفي الإنساني، وتجربتها التربوية من الأهمية في تاريخ الفكر الإنساني، فقد قدمت مثابرة فلسفية وتربوية فيها إمكانيات تصحيح وتعديل لنزعات المثالية، وفيها جهود ترميم للعمارة الفلسفية الواقعية. ولهذا نحسب على أنها تمتلك القدرة على مشاركة المثالية والواقعية في تكوين إطار فلسفي أوسع وأرحب منهما، مما سيكون لذلك من الأثر في إثراء التجربة التربوية.

إن هذا الفصل يسعى إلى تقديم إجابة على كل الأسئلة التي أثرناها في صدر الفصل. كما ويختتم الفصل بحوار مع الرصيد الفلسفي والتربوي الإنساني، لبيان إمكانية الإفادة منه في بناء إطار فلسفي لتجربتنا التربوية المعاصرة.

I ـ مفهوم الفلسفة الإنسانية ونزعاتها المتنوعة

ما معنى الإنسانية؟ ما بداياتها التاريخية؟ وما هي صورها وأشكالها؟ بدءاً نقول إن هناك اتجاهات إنسانية عدة، وليس اتجاهاً إنسانياً واحداً. ونحسب من

المفيد أن نشير إلى أن البدايات التاريخية الأولى للاهتمام بالإنسان ورغباته وميوله قد ارتبطت بفلسفة السفسطائيين، وفلسفة سقراط، ونما هذا الاهتمام ليعلن عن نفسه بقوة في فلسفة شيشرون، الفيلسوف والمربي الروماني.

ومن الملاحظ أن العصر الوسيط، ومن خلال نزعات التصوف والزهد، قد خنق كل الاهتمامات بالإنسان. إلا أن هذا الاهتمام ظهر من جديد في صورة المذهب الإنساني في نهضة القرن الثاني عشر الميلادي. ومن ثم تحقق انتصار للاهتمام بالإنسان في نهضة القرن الخامس عشر. واقترن هذا الاهتمام بالإنسان في حركة التنوير في القرن الثامن عشر. وأخيراً جاءت الفلسفة المعاصرة، وبشكل خاص الإنسانية منها(*). لتنتصر من جديد للإنسان، وتقف بوجه كل المحاولات الداعية إلى محاصرته، وخنق حريته، وطمس شخصيته.

إن الإنسانية في حقيقتها نزعة فلسفية ظهرت ردّ فعل على مذاهب التصوف والزهد، النازعة إلى إنكار الذات الإنسانية، وهي في الوقت ذاته نزعة فيها ثقة برغبات الإنسان وحقه في التمتع بالحياة. وتنزع إلى جعل الإنسان يعيش بضمير مرتاح، وإلى تنمية كل المجالات التي ترتبط بسعادته. ولهذا وقفت النزعة الإنسانية Humanity، موقف الرافض لأية فضيلة تتنكر للذات الإنسانية، وتعمل على تعذيبها. وتعتقد أن الأشياء الجيدة في الحياة هي التي تنبع من الغرائز، تلك الغرائز التي تتحقق خصوبتها في نمو العلاقات الإنسانية[1].

لقد كان من توجهات الإنسانية في المقام الأول هو الاهتمام بالإنسان، والتركيز على كل ما يمجده ولكن بشرط أن لا يؤدي ذلك إلى فصله عن

---

* أفردنا في هذا الكتاب، فصلاً مستقلاً لواحد من أكبر الاتجاهات الإنسانية في الفلسفة المعاصرة، ونقصد «الوجودية» وهذا الفصل بعنوان «الوجودية وأثرها في التربية».

1ـ انظر : Perry. R.B.: The Humanity of Man: New York, 1956 راجع الترجمة العربية بعنوان «إنسانية الإنسان» ترجمة سلمى الخضراء الجيوسي، بيروت، ١٩٦١، ص٣٠.

الطبيعة. وكانت نظرتها إلى الإنسان تنهض على كونه كائنًا حيًّا يتصف ببعض المميزات. والإنسانية لا تتعارض مع الدين، وحين تعقد مقارنة بين الإنسان والله، فإنها لا تنظر إلى الإنسان نظرة احتقار، ولا تستبدل الإنسان بالله، إنها نزعة تحترم الإنسان، وذلك لكونه يمتلك طبيعته بذاته، ولأن طبيعته هذه ليست هبة مخلوق آخر[1].

ولهذا نعتقد من الضروري أن يجري حديثنا عن أربع نزعات في تاريخ الفلسفة، كان لكلٍّ منها أثره في تجديد الاهتمام بالإنسان، والمطالبة بحقه في الحياة، والالتفات إلى متطلباته المختلفة ومنها المطلب التربوي. وهذه النزعات هي :

أولاً : النزعة الإنسانية في القرن الثاني عشر

ما حقيقة هذه النزعة الإنسانية؟ وماذا قدمت في تاريخ الإنسانية، وخصوصًا في المضمار التربوي من رصيد ساعد في بلورة الاهتمام بمطالب الإنسان؟ إن الاعلان الحقيقي عن البدايات الأولى للنزعة الإنسانية جاء في القرن الثاني عشر، إذ من المعروف أن هذا القرن قد شهد حركة ثقافية وتربوية، نزعت بكل ثقلها إلى الاهتمام بالإنسان، واتخاذه هدفًا وأنموذجًا. وسعت لتحقيق هذا الهدف إلى القيام بعملية إحياء للمعرفة اليونانية التي تنتصر للإنسان في قيمها وفكرها ومنهجها.

ولذلك عرفت هذه النزعة بأنها ثورة ضد بعض الاتجاهات التي سادت في العصور الوسطى، وبشكل خاص اتجاهات التصوف والزهد النازعة إلى اغتيال حرية الإنسان، ومن بعد ذلك إذابة كيانه وتدميره، واستندت في انتصارها للإنسان على نظرية تقول «إن سمو الإنسان يعود إلى أنه كائن يمتلك فعلاً حرًا، ويمارسه في السلوك والواقع[2]». ولذلك كان رصيدها في الانتصار

١ـ انظر : المصدر السابق، ص ص٣١ـ٣٢ .

٢ـ انظر : المصدر السابق، ص ص١٢ـ١٣ .

للإنسان، نشر وترويج كل الاتجاهات الثقافية التي فيها تعزيز لحق الإنسان في الحياة، ورفع مكانته تجاه مواقف الاحتقار والدونية السائدة يومذاك.

ثانيًا : النزعة الإنسانية في القرن الخامس عشر

ما الجديد في نزعة القرن الخامس عشر الإنسانية؟ وماذا أضافت من رصيد فكري وتربوي فيه انتصار لقضية الإنسان؟ تبلورت هذه النزعة على صورة حركة فكرية أكثر نضوجاً، وهنا نشعر أن البحث يدعونا أن نقف على الأفكار التي حملتها هذه النزعة كاتجاه نهضوي ساعٍ للانتصار إلى الحقيقة الإنسانية. وهذه الأفكار هي :

١ـ وضعت هذه النزعة برنامجها الفكري على صورة احتجاج على العلوم البالية، والتي شعرت أن فيها الكثير من القيود على العقل الانساني، وتلك التي تذيع أفكاراً غير متفهمة لحقيقة الإنسان.

٢ـ كانت نزعة تحرير للعقل الإنساني من قيود تلك العلوم، ومن سلطة الكنيسة والدولة.

٣ـ هدفت إلى تمكين العقل من اتباع قواعده في الإدراك والتفكير، الإدراك والتفكير اللّذين يثيرهما حب الحقيقة.

٤ـ أكدت هذه النزعة على الاهتمام بالقيم الطبيعية بدلًا من القيم ما فوق الطبيعة.

٥ـ تهدف إلى إعادة المكانة المهمة للشهوة الجنسية. وهي بهذا الفهم تُعدّ نزعة ترفع الجنس إلى مكانة مرموقة. وبهذا أكدت على الفروسية وحب الجمال.

٦ـ نظرت إلى الحب الرومانسي على أنه يمثل القيم الطبيعية المحسوسة التي تعترف باستقلالية الذات الإنسانية. وهي بهذا المعنى تشكل البديل المشروع عن القيم المصطنعة التي تتطلب من الإنسان أن يتنكر لنفسه[١].

١ـ انظر : المصدر السابق، ص ص٢٦ـ٢٧ .

ثالثًا : النزعة الإنسانية في القرن الثامن عشر

ما هي الإنجازات التي قدمتها النزعة الإنسانية في حركة التنوير؟ حقيقة إن نزعة القرن الثامن عشر الإنسانية، قد أعلنت عن نفسها في حركة التنوير. ولذلك ارتبط بالنزعة الإنسانية في هذه الحقبة كل إنجازات حركة التنوير. وفي الإمكان الإشارة إلى بعض هذه الإنجازات وهي :

١ـ وثقت هذه النزعة وثوقًا كبيراً بالفكر الإنساني الحر.

٢ـ عبدت هذه النزعة العقل الإنساني ورفعته إلى أعلى مراتب القداسة.

٣ـ عملت على توسيع المعرفة الإنسانية توسيعاً كبيراً[1] .

رابعًا : النزعة الإنسانية في الحقبة المعاصرة

ما طبيعة النزعة الإنسانية في الحقبة المعاصرة؟ وما هي الأسس التي نهضت عليها هذه النزعة؟ جاء التعبير عن النزعة الإنسانية المعاصرة على شكل حركة احتجاج ضد كل العقائد المبالغ فيها. فهي احتجاج على الثورة الصناعية التي حفزت البشر إلى السعي وراء المال والممتلكات المادية. واحتجاج على التقدم السريع في العلوم الطبيعية، وهو التقدم الذي ضاعف في المخترعات المادية. والتي كان من حصيلتها شيوع فلسفة ميكانيكية دمرت الدراسات الفلسفية كليًا. وأنها احتجاج على الفلسفة المادية ونزعتها الإلحادية. واحتجاج على الحروب التي استنزفت كل نشاطات المجتماعات ووجهتها إلى الغزو. وأخيراً إنها احتجاج على الاهتمام الذي انصب على الممارسة العملية وخنق الخيال والتأمل[2]. وإن من أهم الأسس التي قامت عليها هذه النزعة هي :

١ـ لا تؤمن بأيّ اتجاه فوق الطبيعة. وأن الطبيعة في المنظار الإنساني، نظام يتألف من سلسلة أحداث متغيرة بستمرار. وأن اعتقاد الإنسان بالكون يقوم على أنه موجود بصورة مستقلة عن أيّ عقل.

١ـ انظر : المصدر السابق، ص ص١٦ـ١٧ .

٢ـ انظر : المصدر السابق، ص ١١ .

٢ـ تؤمن بالعلوم وتعتقد أن الإنسان نتاج الطبيعة، وهو جزء منها. وأنه لا يمكن الفصل بين جسم الإنسان وشخصيته. وأن الإنسان لا يعيش بعد الموت.

٣ـ تعتقد أن التفكير الإنساني نتيجة للتفاعل بين الكائن الحي المعقد والبيئة.

٤ـ تؤمن أن الإنسان كفء، وقادر على حل مشكلاته المختلفة، اعتماداً على عقله والطريقة العلمية.

٥ـ تعتقد أن الإنسان صانع مصيره، وسيد موقفه.

٦ـ تؤمن أن سعادة الإنسان تكمن في عالمه. وترى أنه من أجل تحقيق هذه السعادة، عليه أن يكون حراً في هذا العالم، وذلك لكي يتقدم ثقافياً واقتصادياً وأخلاقياً[1]. وجمالياً.

٧ـ تدافع عن الديمقراطية، وتسعى بكل جهدها إلى إنشاء سلام دائم في العالم[2].

II ـ الإطار الفلسفي للنزعة الإنسانية

ما هي الأطر الفلسفية التي نهضت عليها العمارة الفكرية للنزعة الإنسانية، والتي سيكون لها حضور في الميدان التربوي؟ توزعت هذه الأطر في ثلاثة أطراف، وفي الإمكان أن نجري حديثاً عنها وبالصورة الآتية :

أولاً : نظرة الإنسانية إلى الكون والإنسان

ولنبدأ بنظرة الإنسانية إلى الكون، والبداية سؤال : ما طبيعة الكون في المنظار الإنساني؟ ترى الإنسانية أن الطبيعة (الكون) هي منزل الإنسان وبيته.

١ـ انظر : Brucbacher. E.S.: Philosophies of Education. New York, 1969. pp.350-253 وراجع ذلك عند : محمد حسانين : التربية، أصول وأساسيات، ص ص٧٠ـ٧١ .

٢ـ انظر المصدر السابق، ص٧١ .

وأن كل العجائب التي نلاحظها في الحياة من نتاج الطبيعة. ويرى الإنسانيون أن الطبيعة قد تسبب لنا بعض المعاناة والآلام، وأن ذلك يتمثل ببعض الأوجه من القسوة في الطبيعة. ويعتقدون أننا في جميع أوجه الحياة إنما نختبر المجالات الطبيعية التي توفر للإنسانية فرص السعادة التي تستحقها. ويذهبون إلى أن الفرص المتاحة للإنسانية على أرض الطبيعة تمنح البشر إمكانية امتلاك مختلف الفنون والعلوم والثقافة. ويدعون إلى ضرورة قبول الحياة والطبيعة كما هي عليه[1].

وكيف نظر الإنسانيون إلى الإنسان؟ يعتقد الإنسانيون أن الإنسان هو الكائن الواعي، والذي يختار بحرية، وأنه يسعى بكل جهده إلى تنمية الآمال والطموحات في ذاته، ويتميز في أنه يرجح هدفًا على الأهداف الموضوعة أمامه، وأن هذا الترجيح يستند على القيم المؤمن بها. ومما يميزه كذلك اعترافه بالواجبات والمسؤوليات الأخلاقية، وأنه في الأحكام التي يصدرها تكون مرجعيته معتمدة على القوانين. ويُقدر الجمال ويبحث عن الحقيقة[2].

ويؤكدون على ضرورة أن لا يشعر الإنسان في العالم بأيّ نوع من أنواع الغربة، وما عليه إلا أن يعزز منهجه في السيطرة المتزايدة على قوى الطبيعة. وأن يثابر في مضمار السعي بمعرفة ظواهر الطبيعة وما يحكمها، بحيث يمكنه كل ذلك من التكهن بما سيحدث من توقعات من الظواهر الطبيعية[3].

وتدعو الإنسانية إلى التعامل مع الطبيعة البشرية كما هي، وهذا الموقف الإنساني حملهم على قبول الصالح مع الطالح من البشر، ومن ثم السعي إلى تكوين مفهوم يتميز بإعلاء الطبيعة الإنسانية، وذلك من خلال الاعتماد على قيم الخير والشر على حدّ سواء. ويرون أن وجود الشر ضروري، فهو يُعدّ عاملاً مثيراً للعواطف الأخلاقية. وعامل تعكير لتأمل الإنسان.

١ـ انظر : المصدر السابق، ص ص٧١ـ٧٢ .

٢ـ انظر : رالف بارتون بري : إنسانية الإنسان، ص ص١٨ـ١٩ .

٣ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٧٢ .

ويُلاحظ أن مصاعب الإنسان ذي النزعة الإنسانية تفوق مصاعب الإنسان العادي. وفي الإمكان بيان ذلك من خلال مقارنة بين الشخصيتين. فمثلاً إن الإنسان العادي يعترف أن الهزيمة هزيمة. أما صاحب النزعة الإنسانية فإنه يحيل كل ذلك إلى أنه جزء من رصيد الإنسان. وعلى هذا الأساس فإنه يتمثل خسارته ولا يسعى إلى شطبها أو إلغائها مطلقاً[1].

ويمتدح الإنسانيون الإنسان، وهم في مدحهم هذا لا يسعون إلى أي هدف غير احترام شخصية الإنسان وإمكاناته وممارسته للحرية. ولعل سبب ذلك يعود إلى أنهم يعتقدون أن الأمر المهم من كل ذلك هو حرية الإنسان واهتمامه بهذه الحرية. ويؤكدون على أن كرامة الإنسان تقوم باعتماده على المعرفة والإرادة[2]. واستناداً إلى ذلك ذهبوا إلى أن الحرية الإنسانية الطبيعية حقيقة. وأن مثل هذه الحرية موجود حتماً في العمليات الطبيعية. والحرية تحصل عندهم بسبب تفضيل شيء على شيء آخر. أو بسبب تكيف الفرد مع جميع الأشياء[3].

ثانياً :نظرة الإنسانية إلى المعرفة

ما طبيعة المعرفة في المنظار الإنساني؟ إن نظرة الإنسانيين إلى المعرفة تتحدد بموقفين : موقف من العقل والفكر وموقف من العلم. فالعقل يُعدّ في المنظار الإنساني، وظيفة من الوظائف. وأن التفكير أمر عادي، مثله في ذلك كمثل السير أو التنفس. ويرتبط التفكير بوظيفة المخ ارتباطاً لا يمكن فصله بأيّ حال من الأحوال[4].

ويُلاحظ أن الإنسانيين في موقفهم المعرفي قد آمنوا بإمكانية الطريقة

١ـ انظر : رالف بارتون بري : المصدر السابق، ص٣٢ .

٢ـ انظر : المصدر السابق، ص ص٣٣ـ٣٤ .

٣ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٧٣ .

٤ـ انظر المصدر السابق.

العلمية، وقدرتها على حل جميع المشكلات الإنسانية. ويتحدد عمل الطريقة العلمية لديهم بكونه «اكتساب المعلومات عن الحقائق». كما ومن الضروري جدًّا تطبيق الطريقة العلمية في دراسة الموادّ الاجتماعية والشؤون العامة. وأن غياب الطريقة العلمية سيترتب عليه حتماً، مجابهة بين الإنسان والصعوبات التي تقف عقبة في تحقيق مشروعاته[1].

إلا أن من النافع الإشارة إلى موقف الإنسانيين من الحتمية، فلهم في الحقيقة موقف ينهض على رفض الحتمية العلمية التي ترى في الأفعال الإنسانية مجرد أحداث طبيعية. ولهذا فإن الأفعال الإنسانية من زاوية هذه الحتمية تحدث وفق قوانين يمكن التحقق منها، كما ويمكن التنبؤ بها وتفسيرها. إن الإنسانيين رفضوا هذا الموقف الحتمي في العلم بكل تفاصيله[2].

والسؤال الذي يُثار هنا : ما الموقف الذي اتخذه الإنسانيون من الدعوة إلى التخصص في الميادين العلمية المختلفة؟ أولاً إن الإنسانيين يتهمون العلم بالمبالغة الشديدة في دعوته إلى التخصص، وحصر الاهتمام العلمي «ببعض الوسائل المستخدمة في المختبر»، و «استخدام الأسلوب الرياضي (الكمي)». إن هذا المنهج حسب التقديرات الإنسانية «منهج محدود يغفل الاعتراف بمستويات مختلفة للسلوك الإنساني، وهي بالتأكيد مستويات تعمل باتجاه إحداث تطوير أرقى للحياة الإنسانية، وهم يتطلعون إلى صياغة اتجاه إنساني يعبر عنها[3]».

وما هو المفهوم الإنساني للرسالة التي تقوم بها المعرفة؟ تقدم الإنسانيون بتحديد لأبعاد الرسالة التي تقوم بها المعرفة. فرسالة المعرفة ليست أكثر من «حدود الاهتمام بالمعرفة ذاتها». وكان لهذا المفهوم الإنساني أثره في صياغة الموقف الرافض للجانب الآلي (الميكانيكي) للمعرفة. إلا أن الإنسانيين رغم

١ـ انظر : المصدر السابق، ص ص٧٢ـ٧٣ .

٢ـ انظر : رالف بارتون بري : المصدر السابق، ص ص١٦ـ١٧ .

٣ـ انظر : انظر : المصدر السابق، ص١٨ .

هذا الموقف، فهم يهتمون بالعلوم، ويدعون إلى استخدامها والانتفاع بها. وهم لا يحتجون على المنافع المادية التي تقدمها العلوم التطبيقية. وإنما يأتي الاحتجاج على الاهتمام المتطرف بالوسائل المادية على حساب الغايات المثالية[1].

أما التقدم فهو حسب الرؤية الإنسانية، يتحقق في تنمية «سعادة الإنسان» وفي زيادة درجات تصاعدها. وإذا قبلنا على سبيل الافتراض أن «الحياة الإنسانية هي مختبر» وأن الإنسان مادة وموضوع لهذا المختبر، فإن في الإمكان معرفة أنواع العقبات التي تعطل مسيرة التقدم. وتتحدد هذه العقبات في صورتين :

الأولى : قوى عمياء غاشمة تسبب تعطيلاً لكل المحاولات النازعة إلى تحقيق المصالح.

الثانية : تصادم المصالح الواحدة بالأخرى. ومن المفيد القول إن الإنسانيين اقترحوا علاجًا لذلك، ومشروع العلاج يكمن في «قوة العقل المدركة». ومن المعلوم أن العلم هو الصورة الراقية لهذه القوة[2].

ثالثًا : نظرة الإنسانية إلى القيم

كيف فهم الإنسانيون طبيعة القيم؟ وما وجهة النظر الجديدة التي تقدم بها الإنسانيون، لفهم فعل القيم في الحياة الإنسانية؟ وما البعد الأخلاقي للبرنامج الإنساني الساعي إلى تدريب الدوافع والانفعالات عند الفرد؟

والبداية بيان يكشف عن مجموعة من القيم، يؤكد الإنسانيون على ضرورة أخذ الفرد والجماعة بها. من أهمها أن يقبل الإنسان ما تقدمه له الحياة من «هبات كبيرة» بكل حرية وسعادة. وأن ذلك يتمثل في إقدامه على التمتع بكل

١- المصدر السابق، ص ص٢٢-٢٣ .

٢- المصدر السابق، ص٢٦ .

ما تقدمه الحياة من مباهج ومسرات، وجماليات في الملبس والمأكل والعيش وكل فرص البقاء في الحياة. وأن "يؤمن بجمال الحب وحب الجمال"[1].
والقارئ لما تركته الإنسانية من إفادات أخلاقية يشعر بأن هناك نوعاً من التصادم بين الموقف الإنساني والقيم الأخلاقية. فمن المعروف أن القيم تلعب دوراً مهماً في تنظيم الحياة. كما وأن القيم من جهتها تتطلب نوعاً من النظام. ونحسب هنا أن نوعاً من التصادم يحدث بين الاثنين ؛ فالاتجاه الإنساني معنيّ بالرغبات دون قيد أو شرط يُعيق الفرد من تحقيقها. بينما نلحظ أن القيم الأخلاقية على خلاف الاتجاه الإنساني، ترفض الانصياع إلى الرغبات، وفي أقل تقدير تضع الشروط التي تنظم طريق تحقيقها[2]. وأن مسعى القيم الأخلاقية إذن هو ضبط الرغبات أو جزء من هذه الرغبات. ومن هنا تصبح القيم الأخلاقية بالمنظار الإنساني ضد الميول والرغبات الفطرية[3].

أما كيف تلعب القيم الفعل المؤثر في الحياة الإنسانية؟ فإن الإنسانيين يكشفون عن هذا الفعل من خلال رؤيتهم التي ترى أن القيم الأخلاقية في إمكانها أن تحقق انسجاماً في الحياة، وذلك بشرط، إذا تماشت هذه القيم مع رغبات وميول الإنسان واهتماماته الإيجابية المختلفة. وسعت إلى تحقيق الرغبات والميول بحدودها القصوى. ولهذا فإن الأخلاقيات الإنسانية تدافع عن «المفرح من الأشياء الدنيوية»، وتتصادم مع كل دعوات التصوف والزهد ونزعات الدنيويات الأخرى. وترتب على الموقف الأخلاقي الانساني شعارات تدعو إلى إشاعة «البهجة في العلاقة بين الجنسين». وهم على أساس شعارهم هذا، لا يرون في الانفعالات أو العواطف الجنسية شرّ في حدّ ذاتها، وذلك لأنهم لا يفتشون عن أية تفسيرات أخلاقية لهذه القضية. ويستند الإنسانيون في حل أية مشكلة أخلاقية تواجههم، إلى العقل الذي يعتمد في حلها على

١ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٧٣ .
٢ـ انظر : رالف بارتون بري : المصدر السابق، ص ص٢٨ـ٢٩ .
٣ـ المصدر السابق، ص٢٩ .

الطريقة العلمية. ولهذا يرفضون في حل المشكلة الأخلاقية، الاحتكام إلى أيّ نوع من المرجعيات الدينية والسلطوية[1].

كما وأنهم في الوقت ذاته لا يؤمنون بوجود أشياء حسنة أو سيئة بحدّ ذاتها. ، وإنما يتكون الحكم على كونها حسنة أو سيئة بالاستناد إلى ما تُفضي إليه نتائج العمل للفرد والمجتمع، وأن هذا الموقف الإنساني يحمل الباحث إلى القول إنهم يكوّنون مبادئهم ويصوغون أفكارهم في ضوء ما تقدمه الخبرة الإنسانية. ولهذا اعتقدوا بأن السعادة الإنسانية ضرورية في كل زمان ومكان[2].

ومن أجل وضع الفرد في حالة وفاق مع المجتمع، اقترحوا برنامجاً إنسانياً ينزع إلى تدريب الدوافع والانفعالات عند الفرد. وذلك بهدف تكوين الاستعدادات الإنسانية التي تؤدي إلى إنتاج روابط اجتماعية، وعلاقات عاطفية، تنظم الميول الإنسانية عند الفرد[*]. وفي هذا الإطار نلحظ الإنسانيين يدافعون عن الحياة الحقيقية للفرد، ولهذا أكدوا على أن قيام أو خلق سعادة للإنسانية لا يتحقق دون ظروف اقتصادية جيدة. وتوظيف كل ما وفرته التكنولوجيا، لصالح رخاء الإنسان، ومن ثم رخاء المجتمع[3].

III - الفلسفة الإنسانية في الميدان التربوي

ما حجم حضور الفلسفة الإنسانية في الميدان التربوي؟ لتقديم كشف عن

١ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٧٣ .

٢ـ المصدر السابق، ص ص٧٣ـ٧٤ .

* ولذلك نلحظ أن واحداً من أكبر فلاسفة الإنسانية في هذا العصر «جان بول سارتر»، يضع مشروعاً فلسفياً يدرس فيه الانفعالات الإنسانية، وذلك باتجاه وضع علم نفس وجودي ليؤسس عليه موقفه الإنساني الفلسفي التربوي. انظر : حسن حنفي، تعالي الأنا موجود، دار التنوير، بلا تاريخ، ص٧٠ .

٣ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٢٤ .

حجم هذا الحضور نتناول في هذا المضمار من الفصل حضور الفلسفة الإنسانية في ثلاثة جوانب من الميدان التربوي، ونؤجل الحديث عن حضورها في ثلاثة جوانب أخرى في محور لاحق من هذا الفصل، والجوانب الثلاثة الأولى التي سجلت حضوراً للفلسفة الإنسانية في الميدان التربوي هي :

أولاً : مفهوم التربية

ما مفهوم التربية في رأي الإنسانيين؟ إن أول أمر نلاحظه على الإنسانيين، وهم يسعون إلى صياغة مفهوم التربية، قد ظهر عليهم الأثر الكبير للفيلسوف والمربي الروماني (شيشرون)، وعلى أساس هذا الأثر الشيشروني عرفوا التربية بكونها نوعاً من «تدريب المتعلمين على اتباع الأسلوب اللاتيني الكامل»، وهذا التعريف في حقيقته يحمل توجهات النزعات الإنسانية في القرنين، الثاني عشر والخامس عشر. وبذلك نفهم الدواعي التي حملت مفكري عصرهم أن يطلقوا عليهم اصطلاح «الشيشرونية». كان هذا هو الداعي، كما أنهم اتخذوا أسلوب شيشرون المثل الأعلى الذي يمكن اتباعه.

ونلحظ أن (بترارك) وهو واحد من أكبر إنسانيي عصر النهضة، يحدد مفهوم التربية، بأنه «إدراك معنى الحياة إدراكاً جيداً». إن مفهوم بترارك هذا قد صبغ روح التربية الإنسانية وموضوعها بصبغة جديدة. وبذلك نستطيع القول إن هذا المفهوم البتراركي للتربية قد غلب النزعة الشخصية الفردية التي تهدف في نهاية المطاف إلى تحقيق إنماء للفرد وتثقيفه مع اهتمام قليل بتقدم المجتمع على وجه العموم.

أما (فترينو دافللتر) فيرى أن التربية عملية إحياء للفكرة الخاصة بالتربية الحرة وإعطائها صورة حديثة. في حين نجد (ارازمس) يتقدم بصياغة أخرى لمفهوم التربية الإنسانية، فهي عامل من عوامل الإصلاح الأخلاقي والديني والاجتماعي. جاء بعد ذلك إنساني آخر هو (روجر اسكام) ليعرض في نصوصه التربوية، تعريفًا إنسانيًا للتربية، فهي عنده «عملية تنموية للثقافة،

وغرس للفضيلة» وأنها في الوقت ذاته «عملية تهذيب وغرس للكفاءة العملية»[1].

ثانياً : أهداف التربية

ما أهداف التربية في المنظار الإنساني؟ إنها الأهداف الآتية :

١ـ تهدف التربية الإنسانية إلى دراسة الآداب واللغات بدلاً من دراسة الحياة. ولهذا اتجهت الجهود التربوية الإنسانية إلى تمكين المتعلم من هذه الآداب.

٢ـ يحدد (بترارك) هدف التربية الإنسانية بأنه إنماء الفرد، وتثقيفه مع اهتمام قليل بتقدم المجتمع.

٣ـ ذهب (فترينو دافلتر) إلى أن هدف التربية الإنسانية، جعل حياة التلاميذ، حياة سارة ونشيطة.

٤ـ إن هدف التربية الإنسانية عند (ارازمس) تحقيق الإصلاح الأخلاقي والديني والاجتماعي.

٥ـ يرى (روجر اسكام) أنها تهدف إلى «غرس الفضيلة والتهذيب والكفاءة العلمية[2]».

ثالثاً : شخصية الطالب الإنساني

كيف نظر الإنسانيون إلى الطالب؟ أولاً لا بد أن نشير إلى نظرتهم إلى

١ـ انظر في بناء مفهوم التربية :ـ محمد عبد الرزاق شفشق ومنير عطا الله سلمان : تاريخ التربية، دار النهضة العربية، ١٩٦٨، ص ص٢٥٤ـ٢٦٤ .

Cubberley, Ellwood. B.: The History of Education. Cambridge, 1948, pp.244.265

ـ بول منرو : المرجع في تاريخ التربية، ترجمة صالح عبد العزيز، القاهرة، ١٩٤٩، ج٢، ص ص١٢٨، ١٠، ٤٤ .

٢ـ انظر : في تشكيل الأهداف التربوية الإنسانية :ـ محمد عبد الرزاق شفشق ومنير عطا الله سلمان : المصدر السابق، ـ Cubberley.: op. cit.، ـ بول منرو : المصدر السابق.

الطفل. فقد نظروا إليه على أنه رجل مصغر لا يختلف عن البالغ في الميول والقوى العقلية. ولذلك كلفوا الطفل عند قدومه للمدرسة بمعرفة لغة أجنبية. وكان ذلك في العادة قبل أن يتمكن من قراءة لغته الأصلية وكتابتها. ويؤدي ذلك إلى دراسة شكلية لقواعد اللغة والبيان. كما كان عليه أن يحصل على هذه المعلومات من كتب اللغة الأجنبية نفسها. وقد نشأ عن ذلك اهتمام كبير بقوى العقل الخاصة بالتذكر.

لقد سعى (بترارك) إلى الاهتمام بشخصية الطالب وضرورة إنمائها، والتأكيد على تثقيفه. وبرأيه ينبغي توجيه الاهتمام على عواطف الطالب المليئة بالآمال والآلام على حدّ سواء. بينما نلحظ (فترينو دافلتر) يدعو الطلاب إلى أن يتولوا حكومة المدرسة بأنفسهم، والاعتماد في الدراسة على ميولهم الطبيعية، واتخاذ مظاهر نشاط الطفل أساساً لكثير من الأعمال المدرسية.

أما (أرازمس) فقد حمل حملة شعواء على الأساليب الوحشية التي اتبعت في تأديب الأطفال، واقترح أساليب بديلة، هي أدعى إلى اجتذاب انتباههم. كما نصح بضرورة الاهتمام بدراسة الطفل وتوجيهه في دراساته. وأوضح أهمية وظيفة الأم في حياة الطفل، ودور التربية الرياضية في إعداد الطفل للحياة[1].

IV ـ المعلم والمنهج وطريقة التدريس الإنسانية

نتناول في هذا المحور ثلاثة جوانب أخرى من الميادين التربوية سجلت الفلسفة الإنسانية حضوراً فيها، وهذه الجوانب هي :

أولاً : التوصيف الإنساني لعمل المعلم

كيف نظر الإنسانيون إلى المعلم؟ وما طبيعة عمل المعلم الإنساني؟ جسّد

1ـ راجع في بناء شخصية الطالب الإنساني : ـ محمد عبد الرزاق شفشق ومنير عطا الله سلمان : المصدر السابق، ـ Cubberley.: op. cit.، ـ بول منرو : المصدر السابق.

الإنسانيون بأنفسهم شخصية المعلم الإنساني، فمثلاً إذا وقفنا أمام (بترارك) نلحظ أنه اتخذ من شيشرون أستاذاً له، وحاول بكل ما لديه من قوة وحماسة أن يدمج روحه في روح شيشرون. وبذلك قدم شخصية نموذجية للمعلم الإنساني. ونستطيع أن نلخص رأي (بترارك) بالكلمات الآتية : إن مهمة المعلم الأساسية، هي إنماء شخصية الطالب وتثقيفه.

ولقب الباحثون المتأخرون (فترينو دافللتر) بأنه أول معلم حديث. ولذلك نجده يطالب المعلم أن يجعل حياة الطلاب حياة سارّة ونشيطة. وجعل (أرازمس) عمل المعلم منصبًا على دراسة أكبر قدر من مؤلفات الكتاب القدامى والآباء المسيحيين والكتب المقدسة، دراسة عميقة، لأن مجرد الإلمام بالشكل ليس كافيًا. فالتحليل الأدبي، وتذوق جمال الأدب يجب أن يحل محل المناقشات الجدلية والبحوث التي يحوطها الغموض واللبس.

وعلى الرغم من أن قواعد اللغة لدى (أرازمس) تُشكل الأساس في عمل المعلم، فإنها في كل الأحوال ما هي إلا وسيلة لتذوق جمال الأدب. وطالب المعلم أن يعتمد على التاريخ الطبيعي ودراسة الحياة وسائل تنفع في توضيح وشرح الدراسات الأدبية. وإذا تحقق ذلك للمعلم يكون قد جعل من الدراسات الأدبية أداة لإصلاح المجتمع. وأن يراعي المعلم في عمله الهدف الأخلاقي للتربية ولهذا دعاه إلى الالتفات إلى دراسة الآداب الدينية، وأن يشارك في الطقوس الدينية، لأن لمشاركته أثر على طلابه، وذلك لأن هذه المشاركة في الطقوس، جزء هامّ من التربية.

وطالب (روجر اسكام) المعلم أن يكون في أسلوبه واضحًا في تعليم الطالب، ولهذا نجده يقف موقف المعارض من أسلوب المعلم، الذي يأخذ بفكرة التأديب الوحشي (العقاب الجسدي). وطالبه أن يغير موقفه نحو الطالب لأسباب خلقية وتعليمية[1].

1- انظر في بناء فقرة «التوصيف الإنساني لعمل المعلم» : - محمد عبد الرزاق شفشق ومنير عطا الله سلمان : المصدر السابق، - Cubberley.: op. cit، - بول منرو : المصدر السابق.

ثانيًا :المنهج الدراسي الإنساني

كيف نظر الإنسانيون إلى المنهج الدراسي؟ وما هي التصاميم الإنسانية المقترحة للمنهج الدراسي؟ وما هي المواد الدراسية المرجحة في المنهج الدراسي الإنساني؟

حصر الإنسانيون مواد المنهج الدراسي في اللغات والآداب القديمة (اليونانية واللاتينية). ولذلك أصبح الاصطلاح الشائع عنها «المواد الإنسانية». والحقيقة أننا نجد أثناء قراءتنا للإفادات التي تركها الإنسانيون والتي فيها معالجة للمنهج الدراسي، أنهم تطرفوا في تقديرهم لبعض المواد الدراسية، وخصوصًا في القرن السادس عشر، إذ أصبحت الآداب غاية المنهج الدراسي، بعد أن كانت مجرد وسيلة، بحيث تحولت لتصبح نوعاً من التربية اللغوية.

ومن الملاحظ على الإنسانيين من أتباع شيشرون، أنهم حددوا مهمة للمنهج الدراسي، فطالبوا أن تقتصر مواده على دراسة مؤلفات شيشرون. وأن جميع المناقشات والكتابات يجب أن تتم وفق أسلوب شيشرون. ويجب على المنهج الدراسي أن يهمل جميع الموضوعات التي لا يمكن البحث فيها بأسلوب شيشرون.

واشتمل المنهج الدراسي الإنساني على دراسة بعض أجزاء من الكتاب المقدس والعقائد والحوار الديني باللغة اللاتينية. وبعض مبادئ الحساب والخطابة. ولعل من المفيد أن نشير هنا إلى أن (بترارك) في صياغته لمواد المنهج الدراسي الإنساني. قد جاهد ضدّ الآراء التربوية القديمة، وبخاصة آراء المدرسيين. واستطاع أن يبرز أهمية دراسة الآداب الكلاسيكية، بدلاً من تلك الدراسات التي سار على منهجها الطلاب ومعاهد التعليم والكنيسة ورجالها. ولذلك نلحظ أن المنهج الدراسي عنده سعى إلى الاهتمام بقيمة الفرص المختلفة التي تهيئها الحياة للفرد لينمي نفسه بممارسة أوجه النشاط التي كانت قد حرمتها تحريمًا تامًا، روح الزهد والحرمان التي كانت تتسم بها العصور الوسطى.

أما (فترينو دافللتر) فقد حدد منهجًا دراسيًا إنسانيًا خاصًا شمل الرياضة، والألعاب وتنمية ملكة تذوق الجمال في نفوس الطلاب والعناية بالنواحي الخلقية والدينية، ومع أن المنهج قد شمل الفنون الحرة السبعة، فإنه جعل للآداب مكانة مرموقة، في حين منح قواعد اللغة والجدل منزلة ثانوية.

وفي الاقتراح الذي تقدم به (أرازمس) لتصميم المنهج الدراسي، نلحظ أنه طالب أن يتكون من مؤلفات الكتاب القدامى، والآباء المسيحيين، والكتب المقدسة. وأن يتضمن كل ما هو ضروري لمساعدة الإنسان في حياته، وكل ما يصلح المساوئ القائمة فعلاً. ومن الواجب أن يقدم المنهج الدراسي تعريفًا بهذه المؤلفات بشكلها الحقيقي الأصيل، بعيداً عن أي تحريف لها[1].

ثالثًا : طرائق التدريس الإنسانية

ما طرائق التدريس التي تداولها الإنسانيون؟ وهل هناك حالات غلب فيها الإنسانيون بعض الطرق على بعض؟ حقيقةً إن الإنسانيين قد أوجدوا أنواعًا من طرائق التدريس، التي تتناسب مع نهجهم الإنساني. ولعل من هذه الطرق، الطرق التي تحقق اتصالاً بالآداب القديمة، وتمكن المتعلم من القراءة والكتابة باللغة اللاتينية. وترتب على ذلك أن أصبحت الطريقة التي تنجز كل ذلك هي طريقة التدريب المتواصل على قراءة بعض الفقرات باللغة اللاتينية، وكتابة هذه الفقرات، وتمثيل عدد من المسرحيات.

وفي طريقة التدريب رتبوا المواد التعليمية، ومنحوا بعضها أولوية، في حين جعلوا مواد أخرى، أن يحصل عليها الطالب بالتدريب في النهاية. فمثلاً وجدنا الإنسانيين يدعون إلى أن يكون التدريب على الخطابة، يأتي في آخر مراحل التثقيف. وذلك لتساعده الثقافة في التمكن من الأسلوب الخطابي اللاتيني، وهو بالتأكيد الأسلوب الذي يقترب من النهج الخطابي الشيشروني.

1ـ انظر في بناء فقرة (المنهج الدراسي الإنساني) : ـ محمد عبد الرزاق شفشق وسلمان : المصدر السابق، ـ Cubberley.: op. cit.، ـ بول منرو : المصدر السابق.

وعلى هذا الأساس يمكن القول إن طريقة التدريس الإنسانية هنا هي طريقة شكلية تعتمد على قواعد اللغة دون الاهتمام بطبيعة الطفل، ومراعاة ميوله وحاجاته.

ويبدو لنا من خلال كتابات (بترارك) أن الطريقة المثالية للتدريس تنهض على أن يندمج المعلم في روح الكُتّاب القدامى، وبشكل خاص (شيشرون)، وأن يقدمه للطلاب، وكأنه يتحدث إليهم. في حين نلحظ أن (فترينو دافللتر) يؤكد على الطريقة التي تقوم بتعليم الشباب آداب الرومان وتأريخهم وحضارتهم، بدلاً من شكليات الفهم. وبيّن (أرازمس) أن الطريقة الصحيحة في التدريس هي التي تبرز أهمية الدراسات التمهيدية للطفل، مثل دراسة قواعد اللغة. وعارض في الوقت ذاته طرق التدريس التي تحصر نفسها في داخل دائرة المناقشات الشكلية، ولا تخرج عما سار عليه القدماء.

أما (روجر اسكام) فقد وضع رسالة أسماها «المعلم»، فصلَ فيها أبعاد طريقة التدريس التي ينبغي أن تتبع في تعليم الطلاب اللغة اللاتينية. وطلب من المعلم أن يبيّن للطالب بوضوح مادة الدرس، ومن ثم ينقله إلى الإنكليزية عدة مرات بحيث يجعله يفهم الدرس بسهولة ويسر. وأن يقوم المعلم أخيراً بترجمة الدرس بدقة بحيث يجعل الطالب، قادراً على شرحه جزءاً جزءاً. ومن ثم يقوم بترجمته بحيث لا يجعل الطالب يشك في شيء شرحه المعلم سابقاً. ومن ثم يترك الطالب ليقوم بترجمة الدرس السابق، ويعرض ما قام به على معلمه. ومن ثم يأخذ منه كتاب اللاتينية، ويترك الطالب ساعة على الأقل، ثم يطلب إليه أن يترجم ما كتبه بالإنكليزية إلى اللاتينية في كراس آخر. وبعد أن يترجم الطالب المادة إلى اللاتينية يُقارن المعلم ما عمله. وإذا أجاد الطالب فعلى المعلم أن يمدحه، فليس هناك وسيلة تشحذ ذهن الطالب مثل المدح والثناء.

ويطالب (اسكام) المعلم أن يرشد الطالب ويعلمه الطريقة التي يربط بها

قواعد كتاب النحو بأمثلة من درسه الحالي، حتى يتمكن الطالب بنفسه من أن يستخلص من كتاب القواعد كل قاعدة يخضع لها كل مثال، وذلك بحيث يكون كتاب القواعد دائماً بين يديه، ويستخدمه كما يستخدم القاموس في كل حالة تعرض له. تلك هي الطريقة الحية لتدريس القواعد. وأن هذه الطريقة كما يرى (اسكام) ستمكن المعلم من أن يسير في تعليمه دون أن يرتكب خطأ، أو يتحمل عناء كبيراً، وسيجد الطالب طريق التعلم سهلاً يسيراً[١].

٧ ـ تعقيب ختامي

ما هي الدروس التي نحصل عليها خلال دراستنا للفلسفة الإنسانية، وحضورها في الميدان التربوي؟ إنها الدروس الآتية :

أولاً : درس في بناء الإطار الفلسفي

إن الدرس الفلسفي الذي تعلمناه من الإنسانية، أنها حملت مشروعًا فلسفيًا فيه إمكانيات تصحيح وتعديل لنزعات المثالية، وإعادة ترميم للعمارة الفلسفية الواقعية، ونحسب أنها قادرة على المشاركة معهما في تكوين إطار فلسفي فيه رؤية تمتلك درجات من التكامل في نظرتها إلى الكون وتحديد موقع الإنسان في خارطة العالم وعلاقته بالأشياء والظواهر، ونظرة إلى المعرفة وإمكانات العقل الإنساني في استكشاف العالم وضبط حركات الأشياء وانبثاق الظواهر في صيغ فكرية يمكن الاصطلاح عليها بـ «قوانين الطبيعة»، ودور المثابرة الإنسانية في تشكيل الحياة البشرية في أشكال من المجتمعات، وفعل القيم الأخلاقية والجمالية من تنظيم الحياة الاجتماعية، علاقة الإنسان بالآخر، وخلق حياة دنيوية وافرة بالرخاء والسعادة، حياة لا تخسر الراهن ولا تضيع الأخروي المنتظر المأمول.

١ـ انظر في بناء فقرة «طرائق التدريس الإنسانية» : ـ محمد عبد الرزاق شفشق وسلمان : المصدر السابق، ـ .Cubberely.: op. cit، ـ بول منرو : المصدر السابق.

إن قراءتنا للفلسفة الإنسانية جاءت بعد قراءتنا للفلسفتين المثالية والواقعية. مما كان لهذه القراءة من الفضل علينا، إذ أكدت حاجتنا إلى ما تقدمه الفلسفة الإنسانية، فمثلما احتجنا إلى المفتاح الفلسفي المثالي في فتح بعض أبواب العالم والمعرفة والقيم، وكذلك مثلما كنا بحاجة إلى المفتاح الفلسفي الواقعي في فتح أبواب ظلت في غير مقدور المفتاح المثالي فتحها، فإننا بحاجة إلى المفتاح الفلسفي الإنساني في فتح أبواب عجز المفتاح الواقعي من فتحها.

ومن هنا ندعو إلى أن تكون الفلسفة التي نسعى إلى المشاركة في إشاعتها، والترويج لها في عالمنا العربي الإسلامي، مستوعبة للأطروحات التي اقترحتها الإنسانية، وبالتحديد في موقفها من العلم والمعرفة، وخصوصاً الجانب المادي والتقني منهما، وأن لا تكون في العلم ومضماره التكنولوجي، مبالغة فيها من التطرف على حساب الاهتمام بالعلوم الإنسانية. وأن تمنح الإنسان ومن خلاله العقل البشري فرصة للخروج من حالات الاختناق التي يُعاني منها بسبب فرض السكن والعيش داخل أنظمة فكرية ومعرفية مغلقة. ولنرفع شعاراً فلسفيًّا يدعو إلى فك قيود العقل، وإعانته على العيش في مناطق جديدة، لأننا نحسب في هذا الخروج تجديداً للحياة الثقافية بصورة عامة. كما ونجد في الإنسانية مشروع ثورة على التقليد والفلكور المتجمد القاتل للحرية الإنسانية، والذي كان من نتائج التقليد تحول القيم الروحية إلى أصنام فاقدة للحياة وقاتلة للمثابرة الإنسانية.

ثانياً : درس في حضور الإنسانية إلى الميدان التربوي

علمنا حضور الإنسانية إلى الميدان التربوي، درسًا في غاية الأهمية وهو التأكيد على أن أيّ مشروع تغيير في أيّ مفصل تربوي لا بدّ وأن يكون بالاستناد إلى قاعدة فلسفية، ونحسب دون ذلك بجعل عملية التغيير في مضمار التجريب، وهذه مسألة في غاية الخطورة. ولهذا نشعر أن الإنسانية في تجربتها التربوية قد بدأت ببناء قاعدتها الفلسفية التي حملت إجابة على الأسئلة

الكبيرة ؛ أيّ نوع من الناس نريد؟ وأيّ نوع من المعرفة نرغب؟ وأيّ نوع من القيم نتمنى أن تسود في مجتمعنا؟ وعلى أساس الإجابة يصبح الطريق سالكًا في الميدان التربوي. ومعروفًا لدينا ؛ أيّ نوع من الطلبة نريد؟ وأيّ نوع من المعلمين نحتاج؟ وأيّ تصميم من المناهج الدراسية نطلب؟ وأيّ أنواع من طرق التدريس نحتاج؟

وإذا افترضنا أن مؤسساتنا التربوية تنهض في عملها معتمدة على قاعدة فلسفية، هي المثالية (أو الواقعية فقط) أو الاثنتان معًا، فإنا نجد في مشروع الإنسانية الفلسفي وتطبيقاته التربوية، إمكانية تجديد كل الفعاليات التربوية في مؤسساتنا، بدءاً من التجديد في مفهوم التربية، وتكوين الأهداف التربوية، أو في اقتراح مواصفات للطالب في مؤسسات التعليم المختلفة، بحيث تعينه هذه المواصفات على إمكانية متابعة شروط ومتطلبات المنهج الدراسي الإنساني. وفي الاقتراحات التي تقدمها في اختيار شخصية المعلم، وطريقة إعداده وتأهيله بحيث يصبح قادراً على إدارة المنهج الدراسي الإنساني وإرشاد طلابه في الكيفية التي تمكنهم من استيعاب هذا المنهج.

ونجد في التصميم الإنساني للمنهج الدراسي، إمكانية لإعادة النظر في التصاميم المتداولة المثالية والواقعية، لأن في التصميم الإنساني تأكيداً على «المواد الإنسانية» التي فيها انحياز للإنسان ومشاكله وطموحاته، والحال كذلك في الخيار الإنساني في انتخاب طريقة التدريس الملائمة للمنهج الدراسي الإنساني. وبذلك يصبح طريق الإمكان من الإفادة من التجربة الإنسانية في المضمار التربوي، خياراً مرجحًا، وليكون عاملاً بجوار التجربة المثالية والواقعية داخل (عقل) مؤسساتنا التربوية، وذلك باتجاه إنتاج نزعة فلسفية مستفيدة من التجربة المثالية والواقعية والإنسانية، ومنتفعة باتجاه إحضار هذه النزعة الفلسفية المتكونة إلى الميدان التربوي العربي الإسلامي.

الفصل الخامس
الطبيعية وأثرها في التربية

شكلت الفلسفة الطبيعية، ونزعتها التربوية، انعطافاً كبيراً في مضمار الفكر الفلسفي، والميدان التربوي، بما كان لذلك من الأثر على المدارس الفلسفية المختلفة. وإن الطبيعة لم تكن مدرسة فلسفية سعت إلى ملء مناطق الفراغ التي تولدت من الأزمة الفلسفية والتربوية التي عانت منها المدارس السابقة عليها والمعاصرة لها وحسب، وإنما حملت راية النقد للمدارس الفلسفية والتقاليد الفكرية والتربوية التي أشاعتها في أوساط الجمهور، بما جعل لمشروع النقد الطبيعي أن يكون ثورة على كل ذلك الرصيد الفلسفي والتربوي التقليدي، ووضعه في دائرة الاتهام.

إن هذا الفصل يتقدم للقارئ بإجابة على التساؤلات الآتية، ما مفهوم الفلسفة الطبيعية؟ وما هي أشكالها المعروفة في تاريخ الفلسفة والتربية؟ وما هو الإطار الفلسفي الذي اقترحته النزعة الطبيعية، وشكل قاعدة نهضت عليها الأنشطة والفعاليات التربوية؟ وما حجم الحضور الذي سجلته الطبيعية في الميدان التربوي؟ وما هي الدروس التي نستخلصها من دراستنا للطبيعة وفي المضمارين الفلسفي والتربوي؟

I ـ مفهوم الفلسفة الطبيعية وأشكالها

ما مفهوم الفلسفة الطبيعية؟ وما هي أشكالها الشائعة قديماً وحديثاً؟ إن الفلسفة الطبيعية اتجاه فلسفي عريض، عرفه تاريخ الفلسفتين اليونانية

والحديثة. وهي في الحقيقة نظام فلسفي يعتمد على الطبيعة، أو على عنصر واحد من عناصرها، أو على عناصر متكثرة في تفسير التغيير الحاصل في الظواهر الطبيعية، وتفسير التنوع الناتج في العالم الطبيعي والاجتماعي والأخلاقي. وهي - أي الطبيعة - الحقيقة الوحيدة في هذا الكون، وإن الحياة الإنسانية جزء منها، وتستبعد الفلسفة الطبيعية كل ما هو سام روحاني يتفوق على العقل والطبيعة والإنسان والخبرة والفلسفة[1].

أما فيما يتعلق بأشكال الفلسفة الطبيعية، فمن الملاحظ أن تاريخها قد شهد صورتين :

الأولى : الصورة القديمة للفلسفة الطبيعية

ما رصيد الصورة القديمة للفلسفة الطبيعية والذي كان المحرك لإنشاء صورة لاحقة لها؟ إن الفلسفة الطبيعية في حقيقتها مذهب فلسفي قديم يصعد إلى بدايات الفلسفة اليونانية، فقد شهد تاريخ الفلسفة ظهور مدرستين طبيعيتين، المدرسة الطبيعية الأولى وضمت أربعة فلاسفة وهم على التوالي (طاليس، انكسيمندر، انكسيمانس، وهرقليطس). وكانت فلسفتهم تدور حول تفسير الطبيعة بالاعتماد على مبدأ طبيعي واحد. كان هدفهم من ذلك ردّ الكثرة والتنوع في الطبيعة إلى مبدأ طبيعي واحد. وهكذا كان «الماء» عند (طاليس) هو المبدأ الطبيعي الأول. والأبيرون (اللامحدود) عند (انكسيمندر) هو الثابت الطبيعي الأول. والهواء عند (انكسيمانس) هو المرجع الطبيعي الأول. والنار هي العنصر الطبيعي الأول عند (هرقليطس)[2].

ونزعت المدرسة الطبيعية الثانية إلى تفسير الطبيعة وظواهرها، والتنوع والكثرة الحاصلة على قشرتها وفي لبها، بالاعتماد على أكثر من مبدأ طبيعي واحد. ورأت أن هذه المبادئ هي الثوابت التي تفسر كل المتغيرات الحادثة في

١- انظر : Joyce. H. G., Principles of Natural Theolyy: London, 1924, p.511

٢- انظر : Nahm. M.: Selection From Early Greek Philosophy: pp.43-44

عالم الأشياء والظواهر، وهكذا كانت أربعة مبادئ وهي : الماء والهواء والنار والتراب عند الفيلسوف الطبيعي (انباذوقليس). وكانت عند الفيلسوف (ديمقريطس) ذرات مادية لامتناهية، وهي في غاية الدقة، وغير قابلة للانقسام إلى أصغر منها، وأنها متحركة بذاتها. وأنها عند الفيلسوف (انكساغوراس) طبائع قديمة كثيرة. وهي متجانسة بحيث يصعب على الحس أن ينالها. وأن جميع الأشياء تتألف من هذه الطبائع. وأن نوع الجسم يتحدد بالطبيعة الغالبة، فالخبز مثلاً يتألف من مبادئ لامتناهية (الطبائع) في الصغر عظمية ولحمية ودموية، إلا أن الطبيعة الغالبة هي الخبز[١].

لقد ظلت هاتان الصورتان للفلسفة الطبيعية جزءاً من ذاكرة التاريخ الفلسفي، إلى أن جاء القرن الثامن عشر ليعلن عن بزوغ صورة جديدة للفلسفة الطبيعية.

الثانية : الصورة الحديثة للفلسفة الطبيعية

وما رصيد الصورة الحديثة للفلسفة الطبيعية؟ وما هي الجهود الفكرية التي مهدت للنزعة الطبيعية الحديثة؟ وما هي أهم المؤشرات في حياة فيلسوف هذه النزعة والتي طبعت عمارتها الفكرية بطابعها الخاص؟ نحسب أن من المفيد الإشارة إلى أن جهوداً فكرية تعود إلى فترة ما قبل القرن الثامن عشر، قد مهدت لبلوغها. ونعني بها جهود (فرنسيس بيكون) ونزعته الحسية، ومثابرة (كومينوس) التي اعتنت بعالم الطفولة.

إن الواضع لأصول الفلسفة الطبيعية الحديثة، والمؤسس لعمارتها الفكرية هو الفيلسوف والمربي (جان جاك روسو)، فهو أول من أطلّ على القرن الثامن عشر بنزعته التربوية الفلسفية، والتي نادى من خلالها بضرورة اتباع الطبيعة في كل شيء[٢]. والحقيقة أن نشوء الفلسفة الطبيعية جاء ردّ فعل على المذهب

١ـ انظر : Burnet. J.: Greek Philosophy: Thales to Plato: pp.72-78

٢ـ انظر : صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية، ط٢، القاهرة، ١٩٦٤، ص٢٧٨ .

الإنساني الذي ساد في عصر النهضة، والذي ركز على دراسة الأدب الإغريقي والروماني. وضد الدعوة العقلانية التي نادى بها (فولتير) وآخرون في القرن السابع عشر والثامن عشر[1].

نعود ونتساءل مرة أخرى؛ إذا ارتبطت الفلسفة الطبيعية بصورتها الجديدة بشخصية (روسو)؛ فمن هو روسو؟ وما هي المؤشرات المهمة في حياته؟ تحدثنا المصادر التي عنيت بسيرته، وفكره الفلسفي والاجتماعي والتربوي: إنه ولد في جنيف عام (١٧١٢م)، من أب فرنسي الأصل، وأم سويسرية، وكان أبوه صانع ساعات، ويتسم بروح الدعابة، وقوة العاطفة، وعدم السيطرة على عواطفه وانفعالاته. وكانت أمه على النقيض من ذلك، أديبة وفنانة متذوقة للجمال والموسيقى ومفتونة بالطبيعة والأدب الرومانسي[2].

ومن المؤشرات المهمة، والتي كانت تحمل آلامًا لرسو، وكان لها من الأثر في تكوين نزعته الطبيعية، وطبع مؤلفاته والنصوص التي كتبها بطابع الخيبة والألم، وفاة والدته بعد الأسبوع الأول من ولادته، وذلك بسبب مضاعفات الولادة. فقد تركت هذه الحادثة جرحًا نفسيًا ظل ينزف طوال حياة (روسو). وقد عبر عن ذلك في اعترافاته بألم شديد. يقول (روسو): «لقد كلفت أمي حياتها، وكانت ولادتي هي أول سوء حظي في هذه الحياة[3]».

لقد ورث (روسو) الكثير من الصفات من والديه، فقد ورث عن أبيه الكسل والاندفاع وراء الشهوات، وعدم الاستقرار وسعة الخيال، وخفة الروح. وورث عن أمه حب الجمال والروح الفنية وقوة العاطفة[4]. ومن

١ـ انظر: نبيه محمد حمودة: التأصيل الفلسفي للتربية، ص١٢٥.

٢ـ انظر تفاصيل ذلك: ـ محمد حسين هيكل: جان جاك روسو، مطبعة الواعظ، ١٩٢١، ج١، ص١ وما بعده، ـ بول منرو: المرجع في التربية، ترجمة صالح عبد العزيز، القاهرة، ١٩٦١، ج٢، ص٢٣٠.

٣ـ انظر: عمر محمد التومي الشيباني: تطور النظريات والأفكار التربوية، ط٢، بيروت ١٩٧٥، ص ص١٥٥ وما بعد.

٤ـ صالح عبد العزيز: تطور النظرية التربوية، ص٢٨٠، وكان اسم أبيه إسحق، واسم أمه سوزان.

المؤشرات التي كان لها الأثر في مجرى حياته، وظهر لها صدى في كتاباته، واتخذ منها مواقف في نزعته التربوية، سنوات حياته الأولى التي عاشها بعد فقدان الوالدة. فقد كتب عليه أن يعيش سنوات من حياته في ظل والده. وما إن بلغ السادسة من عمره حتى بدأ والده يعوده القراءة. وكان لذلك أثره فقد أخذا يقضيان الليالي في قراءة الروايات التي تركتها والدته. وكان معظمها روايات عشق وغرام، مما سيكون لها أثر في تحريك عاطفة الطفل روسو قبل أوانها. وبعد سنتين اضطرت بعض الحوادث أباه إلى أن يترك سويسرا ويغترب عنها، وهكذا لم يعرف الطفل الاستقرار، فانتقل ليعيش مع أسرة خاله[1].

ومن المؤشرات المهمة، والتي تقدم لنا فهماً لمواقفه التربوية، فيما بعد، ففي العاشرة من عمره دخل إلى المدرسة في قرية (بوسي) مع ابن خاله، ودرس في هذه المدرسة المواد التقليدية، كما تعلم الفلاحة، وهيأت له هذه المدرسة الفرصة للاتصال بالطبيعة والعيش في ربوعها، والحقيقة إن الدراسة التي حصل عليها (روسو) في هذه المدرسة، هي الفرصة الدراسية المنظمة الوحيدة في حياته. وبعد سنوات قليلة وبسبب معاقبة المعلم له، لأنه سرق بعض حاجيات زميلة له، ترك المدرسة دون رجعة لها[2].

وكان (روسو) مفتوناً بفن النقش على الخشب، فانخرط في معهد لتعلمه، إلا أن قسوة معلمه، حملته على ترك تعلم فن النقش، غير أن حبه لهذه المهنة ستظهر في كتابه (أميل) عندما يقترح عليه أن يتعلم مهنة النجارة. وروسو يذكر في اعترافاته القسوة التي لقيها في حياة الطفولة، ويشير إلى أنه تعلم بسبب هذه القسوة الكذب والسرقة، واعتاد الجبن والمكر. ولعل من أسوأ الحوادث التي أثرت على شخصيته وحياته تأثيراً سلبياً، هي تلك الحادثة التي وقعت في إحدى ليالي سنة (١٧٢٨)، فقد عاد متأخراً فوجد مدينة جنيف،

١ـ هيكل : المصدر السابق، ص ص٢ـ٣ .

٢ـ انظر : الشيباني : المصدر السابق، ص١٥٦ .

قد أُغلقت أبوابها فخاف سوء المعاملة، وقضى ليلته في العراء، وبدأ يعيش مع أصدقاء السوء، فتدهورت أخلاقه[١].

وما إن بلغ الثامنة عشرة من عمره حتى تعهدته امرأة تسمى (مدام دي وارنز) من مدينة سافوي، وعاش عشر سنوات معها، تُعد من أفضل سنوات عمره، فقد تعلم خلالها الفلسفة والموسيقى واللغة اللاتينية، وعلومًا أخرى. إلا أنه اختلف معها، فرحل إلى باريس، وأخذ يتكسب عيشه من خلال ما كان يكتبه[٢]. وفي هذه الفترة كتب أغلب مؤلفاته المشهورة : العقد الاجتماعي، والاعترافات، وعدم المساواة بين الناس، وأميل أو التربية.

وفي باريس تعرف على (تيريز)، وكما يصفها، وفي وصفه مبالغة واضحة، كانت خادمة غبية على جانب كبير من الخشونة، عاش معها بقية عمره، فقد كانت صديقة له مدة ثلاثة وعشرين عامًا، ثم زوجة، وأنجب منها أطفاله الخمسة الذين كان مصيرهم جميعًا دار الأيتام[٣].

لقد كانت حياة روسو التي امتدت ثمانية وستين عامًا، حياة قلقة غير مستقرة. وانطفأت سنة (١٧٧٨)، فكانت خاتمة لمسيرة أكبر مفكر وصاحب نزعة في تاريخ التربية. وقد يكون من المفيد أن نشير إلى أن هناك من يرى أن روسو لم يمت موتًا طبيعيًا. وإنما انتحر بعد أن مرض وفقد ثقته بالناس[٤].

ونقف هنا ونتساءل : ما هي المؤثرات العامة على حياة روسو الفكرية؟ حقيقة أسهمت في تكوين حياة روسو الفكرية، عدة مؤثرات، في الإمكان الإشارة إليها بالصورة الآتية :

أولاً : اختلاف الخصائص الشخصية لوالديه، وتعارض ميولهما، فكان لذلك من الأثر الكبير في طبع كتابات روسو بذلك التعارض.

١ـ انظر : سعد مرسي أحمد : تطور الفكر التربوي، ط٣، القاهرة، ١٩٧٥، ص٣٩٢ .

٢ـ محمود السيد سلطان : مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، القاهرة، ١٩٧٦، ص١٥٢ .

٣ـ هيكل : المصدر السابق، ص ص٥٥ـ٥٦ .

٤ـ انظر : نبيل أحمد عامر صبيح : دراسات في التربية المقارنة، ط١، القاهرة ١٩٨١، ص٢٣ .

ثانيـًا : حياة الشقاء والتشرد والتحلل في سنوات طفولته، وفي صباه ومراهقته، مما كان لها من الأثر في توجيه فكره نحو الطبقة الفقيرة، وشعوره بالتحايز الصارخ بين الطبقات.

ثالثـًا : تناقض شخصيته واضطرابه النفسي، وعدم احترامه للقيم السائدة، كان له انعكاس وحضور في مؤلفاته ورسائله.

رابعـًا : القراءة والاطلاع على التراث الفكري الذي تركه الفلاسفة والمربون، كان له من الأثر في تكوين فكره. ولعل من المفيد أن نشير إلى أن روسو كان مفتونًا بكتاب بلوتارك عن حياة العظماء، وكتاب الجمهورية لأفلاطون الذي يقول عنه : إنه «أحسن كتاب في التربية»، ومن المؤلفات الأخرى التي أثرت في كتاباته : رسائل مونتاني في التربية، ورسائل لوك في التربية. . .

خامسًا : حركة التنوير التي اتصل روسو بزعمائها (فولتير، وديدرو. . .) وقرأ لهم، وعاش معهم فترة ليست بالقصيرة في باريس، واختلف مع بعضهم[1].

وإذا كان لا بد من كلمة نقولها بحق روسو، فإننا نردد مع الفيلسوف (عمانوئيل كانط) : «إني أعتبر روسو نيوتن النظام الأخلاقي، إذ إنه اكتشف العنصر الأخلاقي، أهم عامل يكون وحدة الطبيعة الإنسانية، مثلما اكتشف نيوتن المبدأ الذي ربط بين جميع قوانين الطبيعة الفيزيقية»[2].

ونتساءل : ما المؤلفات التي وضعها روسو طيلة حياته؟ إن أول أمر نود الإشارة إليه، أن روسو أثبت ومن أول بحث كتبه، أنه صاحب نهج خاص في الكتابة، وساع إلى امتلاك خط متميز في التأليف. ولعل هذا التميز جاء نتيجة

١ـ راجع ذلك عند ـ الشيباني : المصدر السابق، ص ص١٥٩ـ١٦٠، ـ هيكل : المصدر السابق، ص ص٢ـ٣ .

٢ـ راجع ذلك عند السيد محمد بدوي : الاخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتماع، دار المعارف، ١٩٨٠ ص٩٤ .

متولدة من الظروف التي عاشها، والمؤثرات التي تركت أثرها على قلمه. وفي الإمكان أن نشير إلى الكتب والرسائل التي كتبها، ففيها شواهد على اهتمام الرجل وتنوع ثقافته، وعمق خبرته. وهي :

أولاً : رسالة في أثر العلوم والفنون في تهذيب الأخلاق أو فسادها : وهي بحث تقدم به روسو للفوز بجائزة المجمع العلمي لمدينة (ديجون). إن ما قرره في هذه الرسالة أن الفنون أكثر شقاءً للإنسان، وإفساداً للأخلاق، ولذلك دعا لمعالجة هذا الحال وتعديله بالرجوع إلى الطبيعة. والملاحظ على هذه الرسالة أنها حملت البذور الأولى لأفكاره المختلفة اللاحقة. فقد أظهر عداءً للتقاليد والترف والمدنية ونظام الطبقات، وعشق الحرية، ونشيده القائل «الرجوع إلى الطبيعة».

ثانياً : رسالة في التفاوت وعدم المساواة : وهي بحث تقدم به إلى المجمع العلمي لمدينة ديجون، إلا أن هذا البحث لم يحصل على الجائزة التي حصل عليها البحث الأول. فقد بيّن روسو في هذا البحث أن الملكية اغتصاب وسرقة واعتقاد غريب. وأن المدنية والحضارة والترف أصل الشقاء، والتفاوت بين الناس. ولا علاج لذلك إلا بالرجوع إلى الطبيعة.

ثالثاً : رسالة في الاقتصاد السياسي : عالج روسو في هذه الرسالة أفكاره السياسية والاجتماعية، ولم يذكر فيها أمراً من أمور الاقتصاد[1].

رابعاً : العقد الاجتماعي : إنها رسالة دفاع عن الفقراء، ورسالة انتصار للعامة، ومطالبة بالرجوع إلى الطبيعة لتحقيق العدالة الاجتماعية. وأصبح هذا الكتاب إنجيل الثورة الفرنسية[2].

١ـ انظر : محمد عطية الأبراشي : جان جاك روسو، آراؤه في التعليم والتربية، ط٢، دار الإحياء، ١٩٥٢، ص٣٢ وما بعد.

٢ـ سعد مرسي أحمد : المصدر السابق، ص ص٣٩٣ـ٣٩٤ .

خامسًا : الاعترافات : وهي نوع جريء من الكتابة، فقد كان سيرة ذاتية، تحدث فيه روسو عن حياته، ما لها وما عليها، وفيها تصوير للمآسي التي تواجه الأطفال في المؤسسات التربوية ومدارسها الداخلية. .

سادسًا : أميل أو في التربية : يُعد هذا الكتاب إنجيل المربين، وهو في حقيقته سؤال تقدمت به سيدة لروسو ليرشدها إلى الطريقة المثلى في تربية أبنائها. وروسو استجاب لتلك السيدة وبين في هذا الكتاب الكيفية التي يُربى فيها الطفل منذ ولادته وحتى بلوغه العشرين من عمره. واحتوت ذلك الأجزاء الأربعة الأولى. أما الجزء الخامس فتكلم فيه عن تربية البنت (صوفيا) لتكون زوجة لأميل[1].

II ـ الإطار الفلسفي للنزعة الطبيعية

ما هو الإطار الفلسفي الذي اقترحته النزعة الطبيعية، وشكل قاعدة نهضت عليها الأنشطة والفعاليات التربوية لهذه النزعة؟ يتوزع هذا الإطار في الجوانب الآتية :

أولاً : المفهوم الروسوي للطبيعة

ما المفهوم الذي تقدم به روسو للطبيعة؟ وماذا حمل معه من أبعاد جددت هذا المفهوم في دوائر الفكر الفلسفي؟ •وكيف فهمت الدراسات والأبحاث هذا المفهوم الروسوي؟ ولأجل أن نعرف الفعل التجديدي الذي قام به روسو، نضع أولاً المعنى الفلسفي الأعمّ لمفهوم الطبيعة، فالطبيعة بهذا المفهوم مذهب يرى أن العالم ليس بحاجة إلى قوة خارقة تفوق الطبيعة، وأن هذا العالم أوجد نفسه بنفسه. وهو يكشف عن نفسه ويوجهها. وأن العالم ليس له هدف

1ـ انظر المصدر السابق.

يسعى إلى تحقيقه. والحياة الإنسانية والحياة الطبيعية والروحية والأخلاقية ما هي إلا أحداث طبيعية مثلها مثل أي حادثة طبيعية. وأن الطبيعة تمتلك إمكانية إدراك الجوانب المختلفة لأنشطة الطبيعة. وأن القيم الأخلاقية لا تحتاج إلى قوى فذّة وأنواع من الجزاءات، وإنما الأمر ببساطة يمكن تفسيرها بالاستناد إلى أسباب طبيعية فقط[1].

وإذا كان هذا هو المعنى الفلسفي الأعمّ للطبيعة ؛ فماذا يكون مفهومها عند روسو؟ نجد «روسو» قد تقدم في كتابه «أميل» بمعنيين للطبيعة، وفي الإمكان أن نضعهما في متناول القارئ، وهما :

الأول : إن مفهوم الطبيعة يعني العادة، فالطبيعة ليست سوى العادة كما يقال لنا. . . فالإنسان إذا ما بقي عينه أمكن احتفاظه بميوله الناشئة عن العادة، والتي هي أقل الامور الطبيعية عندنا، ولكن الوضع إذا ما تبدل انقطعت العادة وعاد الطبيعي. والتربية ليست غير عادة في الحقيقة[2]».

الثاني :إن مفهوم الطبيعة يعني الغرائز والاحساسات ؛ غرائزنا واحساساتنا، فنحن بتقدير «روسو» ؛ «نولد ذوي احساس، ولا ننفك بعد ولادتنا نتأثر على وجوه مختلفة بالأشياء التي تحيط بنا، فإذا ما صرنا شاعرين باحساساتنا وطنت نفوسنا على طلب الأشياء التي تؤدي إليها، أو تجنبها وذلك وفق كونها مستحبة أو مستكرهة. . . وتتسع هذه الاحوال وتثبت كلما غدونا أكثر إحساسًا ومعرفة. ولكن إذا تقتسر بعاداتنا فانها تفسد. . . وهي قبل هذا الفساد تكون ما أسميه الطبيعة فينا[3]».

١ـ انظر توفيق الطويل : أسس الفلسفة، ص ٤٧٦ .

٢ـ جان جاك روسو أميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتر، القاهرة، ١٩٥٦، وقام بترجمته مرة ثانية نظمي لوقا، القاهرة، ١٩٥٨ .

٣ـ المصدر السابق.

هذا هو المفهوم الروسوي للطبيعة، وقد درس من قبل الكثير من الدارسين، وواحد من هؤلاء (ت. مور)، فقد تناوله بالبحث والضبط في كتابه «النظرية التربوية» ووجد إنه يحمل معانٍ عدة، وهي :

أولاً : يعني مفهوم الطبيعة عند «روسو» الكيفية التي تكون عليها «أشياء العالم كما تدركها الخبرة الحسية. وهذه طبيعة بالمعنى الذي تكون فيه الصخور والشمس والأمطار جزء من الطبيعة. والمعنى الذي يكون فيه الطفل موضوعاً طبيعياً. وفي هذه الحالة يكون معنى إتباع الطبيعة معاملة الطفل باعتباره حيواناً إنسانياً، وفقاً لقوانين نموه، ونمو مختلف قدراته ونضجه[1]».

ثانيًا : يعني مفهوم الطبيعة عند «روسو» خلق معارضة بين الطبيعة والحياة الاجتماعية. فلقد «بيَّن في عملين مبكرين له، أي في مقال عن العلوم والفنون، وفي مقال عن أصل اللامساواة، إن المدنية لم ترق كثيراً بالإنسان، ففي الحالة الطبيعية، قبل الإجتماعية، كان الإنسان أفضل من الإنسان الصناعي المتمدن في المجتمع الحديث[2]».

ثالثًا : يعني مفهوم الطبيعة أن نراعي «الخصائص الطفلية للتلميذ وعمره وحاجاته الحقيقية، وليس ما يريد الراشدون أن يكون عليه. وهنا يكون الاهتمام موجهًا إلى نشاط الطفل وتوسيع نطاق خبرته، واكتشافه بيئته، وإشباع حاجاته واهتماماته الراهنة[3]».

ثانيًا : نظرة الطبيعية إلى الإنسان

كيف نظرت الفلسفة الطبيعية إلى الإنسان؟

١ـ مور. ت : النظرية التربوية، ترجمة محمد أحمد الصادق وعبد المجيد عبد التواب، ط١، القاهرة، ١٩٨٦، ص٦٠ .

٢ـ المصدر السابق، ص٦١ .

٣ـ المصدر السابق، ص٦٢ .

نهضت نظرة الطبيعية إلى الإنسان على مبدأين أساسيين، هما : أولاً : «إن النفس الإنسانية خيرة» وثانيًا : إن «الحاضر أصل تطور المستقبل». ورتبت الطبيعية على هذين المبدأين نتائج منها «أن طبيعة الطفل خيرة. ومن الضروري تركه يفعل ما يريد في حرية كاملة». وذلك اعتقاداً من الفلسفة الطبيعية (روسو) بأن «الطفل يتجه بفعله هذا بدافع داخلي هدفه إثبات أن نفسه خيرة». وترى الطبيعية «أن التربية إعداد للحاضر وليس للمستقبل». وأن اهتمامهم «بحاضر الإنسان يقوم على إنه الأساس الذي ينمو منه المستقبل. ولذلك ذهبوا إلى أن الإعداد للحاضر إذا كان طيبًا، سيكون المستقبل طيبًا بالتأكيد[١]».

واستند روسو في نظرته إلى الإنسان إلى أربعة ثوابت، وهي :

١ـ إن الإنسان الطبيعي هدف العملية التربوية.

٢ـ إن الطبيعة الإنسانية تعني أن الرجال أو الأطفال يولدون ذوي طبيعة خيرة.

٣ـ إن الإنسان في إمكانه بلوغ الكمال.

٤ـ أن تقدم للإنسان المعرفة المناسبة له سواء كان «طفلًا، مراهقًا وراشداً[٢]».

وعلى هذا الأساس رفع روسو شعار «الرجوع إلى الطبيعة» أو «العودة إلى الحياة الطبيعية». وكان يعتقد أن «العودة إلى الحياة الطبيعية التي تسير وفق القوانين الطبيعية، تحقق شفاء لكل اضطرابات الإنسان ومتاعبه»، ويرى «أن تقدم الفنون والعلوم يُعد سبباً في فساد عقل الإنسان وأخلاقه. ومن ثم ابتعاد الإنسان عن طبيعته الأصلية[٣]».

١ـ انظر : نبيه محمد حمودة : المصدر السابق، ص١٢٦ .

٢ـ انظر : مور. ت : المصدر السابق، ص٦٥ .

٣ـ انظر : الشيباني : المصدر السابق، ص١٦٢ .

لقد حمل الشعار التربوي «العودة إلى الطبيعة»، روسو مسؤولية اقتراح نوع جديد من التربية لأميل. والحقيقة أن هذا النوع لا يتماشى والمجتمع القائم والتقاليد المدرسية يومذاك. إن هذا النوع من التربية يقوم على معرفة حقيقية بطبيعة الإنسان. ولهذا وجدنا روسو في كتابه «العقد الاجتماعي» يؤكد على أن الحقوق الوحيدة للإنسان هي حقوقه الطبيعية، أي الحقوق المستمدة من الطبيعة. ويعود ليؤكد تلك الحقيقة في كتابه «أميل»، فيرى أن التربية الطبيعية هي التربية التي تسيرها القوانين الطبيعية. ومن هنا يصبح لدينا مفهوم أن الإنسان الطبيعي ليس بالإنسان الهمجي، وإنما إنسان تسيره وتحكمه قوانين طبيعته. ويعقد روسو مقارنة بين الإنسان الطبيعي والإنسان المتمدن ؛ فالإنسان الطبيعي «وحدة كاملة في حدّ ذاته، إنه رجل حرّ يعتمد على نفسه»، في حين «أن الإنسان المتمدن جزء من وحدة، إنه رجل يعتمد على غيره، وتتوقف قيمته على علاقته بالكل، أي على علاقته بالنظام الاجتماعي[1]».

وبناءً على ذلك قرر أن الإنسان كائن بريء خير، وأن المجتمع هو المسؤول عن جنوحه إلى دروب الشر. وذلك عن طريق حمله على الاعتقاد بآرائه وعقائده. ولهذا هدف روسو إلى إبعاد الإنسان عن المجتمع، وحمايته من تأثيراته المؤذية، فانتزعه من المجتمع، وحمله إلى أحضان الطبيعة، وذلك اعتقاداً منه، أن الطبيعة قادرة على حماية الإنسان من مفاسد المجتمع، وما يسببه له من أضرار. وأن قوانين الطبيعة هي القوانين الصحيحة التي تعدل كل الاعوجاج الذي حدث في شخصية الإنسان بسبب ارتباطه بالمجتمع[2].

ولإنجاز هذا التعديل في شخصية الإنسان، قبل «روسو» الوظيفة الإصلاحية التي تقوم بها التربية، وهي في واقع الأمر الوظيفة ذاتها التي اقترحها الإنسانيون في القرن الثامن عشر، فقد ذهبوا إلى أن في إمكان الإنسان بلوغ الكمال، وأن التربية تأخذ بيديه وتساعده في الوصول، ورأوا أن الأسباب التي

١ـ انظر : محمد عبد الرزاق شفشق وسلمان : المصدر السابق، ص ص٣١٦ـ٣١٧ .

٢ـ انظر : أحمد حسن الرحيم : الفلسفة في التربية والحياة، النجف، ١٩٧٧، ص ص٢١٦ـ٢١٧ .

تقف في طريق الإنسان، وتعرقل مسعاه، هي التنظيمات الاجتماعية الفاسدة. والحقيقة أن روسو قد استوعب هذه الوظيفة الإصلاحية للتربية، وأكد عليها في مقاله «التفاوت وعدم المساواة»، فرأى أن الإنسان يختلف عن الحيوان في إمكاناته وما يمتلكه من قدرات في ترقية شخصيته، وذلك من خلال تنمية عقله. وأن كل هذا يحملنا على القول إن الإنسان الطبيعي عند روسو، رجل مثالي لم تفسده الحياة الاجتماعية[١].

ثالثًا : نظرة الطبيعية إلى المجتمع

ما الموقف الذي اتخذه روسو ومن خلاله الفلسفة الطبيعية من المجتمع؟ إن عداوة روسو للمجتمع القائم في عصره معلومة لجميع المهتمين بالفكر الفلسفي الحديث عمومًا، وفلسفة التربية على وجه الخصوص، ولهذا جاءت ثورته على تقاليد المجتمع، وثورته على تدخل الكبار في حياة الصغار[٢]. ولعل قارئ كتاب أميل يلحظ هذا التأكيد على عداوته للمجتمع، فقد ذهب إلى أن التربية التي تأتي عن طريق الناس (المجتمع) تحاول إفساد الطفل، فكل «شيء يصنعه خالق البرايا حسن، وكل شيء يفسد بين يدي الإنسان[٣]». ويُفصل في فكرة معاداته للمجتمع، فيرى أن الإنسان يتعرض إلى التشويه إذا ما ترك بين الآخرين ؛ فالسلطة والضرورة والقدوة وجميع النظم الاجتماعية التي نغرق فيها تخنق الطبيعة فيه من غير أن تضع شيئًا في مكانها، إنها تحيله إلى شكل شجرة «تنبتها المصادفة في وسط طريق، فلا يلبث المارّون أن يهلكوها بصدمها من كل جهة وإحنائها نحو كل ناحية[٤]».

لقد كان روسو ناقدًا وساخطًا على المجتمع في عصره، وإن سبب ذلك معلوم عندنا، إذ إن روسو يعتقد أن المجتمع مفسد وغير عادل، ولعل الناظر في

١ـ انظر : مور. ت : المصدر السابق.

٢ـ انظر : نبيه محمد حمودة : المصدر السابق، ص١٢٥ .

٣ـ جان جاك روسو : أميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتر، ص٣٧ .

٤ـ المصدر السابق، ص ص٣٧ـ٣٨ .

كتابه «العقد الاجتماعي» يرى أنه محاولة لإعادة بناء المجتمع سياسيًّا من جديد. وبذلك يمكن القول دون تردد إن العقد الاجتماعي، حمل مشروع مجتمع جديد بديل عن المجتمع القائم. ومن المفيد أن نقول إن تأسيس المجتمع الجديد يقوم على المصالح الحقيقية لجميع أعضاء المجتمع مقابل الأساس الارستقراطي للمجتمع القائم، وإن الكتاب قدم معالجة لمشكلة كيفية حصول جميع أعضاء المجتمع على امتيازات الحياة الاجتماعية مع الإبقاء على حرياتهم الفردية[1].

إنه اعتراف روسوي بضرورة تنظيم الواقع الاجتماعي، وضرورة قيام حكومة تتحمل مسؤولية الإشراف على هذا التنظيم الاجتماعي. إلا أن صورة الحكومة التي أرادها روسو قائمة على شرط وهي أن تكون صالحة، بحيث تحقق حكم الشعب وتعبر عن الإرادة الشعبية. وتوفر لجميع المواطنين حياة أخوة ووئام وحرية وأمن وسلام وعدالة ومساواة. وأن تقيم وزنًا للمصلحة العامة. وأن تحترم فيها القوانين، وتقل فيها العقوبات، وذلك بسبب انخفاض الجرائم وتقدير الحقوق والواجبات[2].

رابعًا : نظرة الطبيعية إلى الدين والأخلاق والعلوم

ما موقف روسو من الدين؟ وكيف نظر إلى الأخلاق؟ وما هي نظرته إلى العلوم؟ أفصح روسو عن عقيدته الدينية في كتابه «أميل»، وبشكل محدد في الكتاب الرابع، فقد أشار إلى أنه يؤمن بمبدأ الدين الطبيعي Natural Religion، وذلك اعتقاداً منه بأن هذا النوع من الدين يتماشى، في نظره، مع قوانين الطبيعة الإنسانية. ويرى أن النفس الإنسانية السليمة تندفع نحو هذا النوع من الدين وتقبله وتؤمن به. ووجدناه يفصل في عناصر هذا الدين، فيرى أن من عناصره الإيمان بالطبيعة الخيرة للإنسان. وأن أيّ شرّ أو فساد

١ـ انظر : مور. ت : المصدر السابق، ص٥٨ .

٢ـ الشيباني : المصدر السابق، ص ص١٦٣ـ١٦٤ .

يلحق الإنسان لا يعود إلى طبيعته الأصلية. والإيمان أن لهذا الكون خالقاً يدبر شؤونه. وأن هذا الخالق يتصف بالإرادة الحكيمة، والقدرة المطلقة، والإيمان أن معرفة الله يمكن أن تتحقق في كل مكان من خلال مخلوقاته[1].

أما فيما يتعلق بالأخلاق، فإن الطبيعيين كافة، وروسو خاصة، يذهبون إلى أن كل القيم والمقاييس والمعايير الموجودة في حياة الناس، ما هي إلا تعبير عن ميول الناس وحاجاتهم ورغباتهم. وأن بقاءها مرهون بالظروف التي ولدتها. وأن القيم ليست مصنوعة بفعل قوة خارقة مهيمنة على هذا الكون. وأنها ليست مفروضة على الناس أو خالدة. إنهم لا يعتقدون بخلود القيم والمبادئ. وإنما هي برأيهم مفاهيم تفرضها الضرورات، وتزيلها الضرورات إذا تغيرت الظروف[2]. ومن النافع القول إن روسو أسس المبادئ الأخلاقية على العاطفة، واعتبرها المرشد الأمين الكافي لتحقيق السعادة. وانتقد الأخلاق المؤسسة على العقل، لأنها أخلاق صناعية نابعة من الحياة الاجتماعية الصناعية. ويعتقد أن الطبيعة لا تحتاج إلى أخلاق ما دام الإنسان في هذا الحال، مستغنياً عن الإنسان ومقطوع الصلة به. إن موقف روسو هذا يأتي من أنه تصور العقل آلة في خدمة الإنسانية[3].

أما نظرة روسو إلى العلوم، فهي نظرة نقدية تقوم على الإيمان بأن تقدم العلوم، وكذلك الفنون، يُعد مسؤولاً عن تحول الإنسان عن طبيعته، وفساد عقله وأخلاقه، ويرى أنه بقدر ما تتقدم العلوم والفنون، فإن أخلاق الناس تتدهور وتفسد. هذه هي القضية الأساسية التي حاول إقامة البرهان على صحتها، وذلك في رسالته «أثر الفنون والعلوم في تهذيب الأخلاق أو إفسادها». وأكد على ذلك في رسالته «التفاوت وعدم المساواة»، فذهب إلى

١ـ روسو : أميل، ترجمة نظمي لوقا، ص ص١٩٠ وما بعده. لقد سبب هذا المعتقد الديني ثورة رجال الدين والسلطة عليه، فصدر قرار بحرق كتابه «أميل»، والقبض عليه لتقديمه للمحكمة، إلا أن روسو هرب وترك باريس، الشيباني : المصدر السابق، ص١٦٤ .

٢ـ أحمد حسن الرحيم : المصدر السابق، ص ص٢١٩ـ٢١٠ .

٣ـ انظر يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية، ص١٩٨ .

أن تقدم الفنون والعلوم وتقدم الحياة المدنية، وتعقيد الحياة الاجتماعية هي المسؤولة عن خراب حياة الإنسان وعدم المساواة بين الناس[1].

III ـ الفلسفة الطبيعية في الميدان التربوي

ما حجم حضور الفلسفة الطبيعية في الميدان التربوي؟ نحسبُ أن هذا الحضور كان على عدة جوانب، وفي هذا المحور من الفصل نتناول هذا الحضور في جوانب ثلاثة : حضور الفلسفة الطبيعية في صياغة مفهوم التربية، واقتراح الأهداف التربوية، وتثبيت مواصفات لشخصية الطالب. ولهذا فإن البحث سيدرسها بالصورة الآتية :

أولاً :مفهوم التربية

في البداية سؤال : ما مفهوم التربية في منظار الطبيعي؟ يعتقد الطبيعيون أن التربية هي الحياة، وهي ضرورية ما دامت تستمر طول العمر[2]. ويقترح روسو في كتابه «أميل» مفهوماً للتربية، فيرى أنها لا تعدو أن تكون عادة. وبهذا المعنى وجدناه ينبه المربين إلى أن «خير عادة أن لا نعود الطفل على أية عادة[3]». ومن الملاحظ أن التربية الطبيعية قد أولت الأحكام الغريزية والانفعالات الفطرية، والغرائز الطبيعية والآثار الأولية مكانة وأهمية عند صياغة مفهوم التربية، وذلك لأنها أصدق أساس للعمل، وترجيح فعلها في العملية التربية، مقابل التفكير والحذر والخبرة الناشئة عن الارتباط بالآخرين[4].

ويطالب الطبيعيون أن تكون التربية مطابقة بشكل صارم لطبيعة الطفل[5]. وهي كذلك عملية تحرير لطاقات الإنسان الطبيعية، وتنمية تلقائية الطفل،

١ـ الشيباني : المصدر السابق، ص١٦٦ .

٢ـ انظر : نبيه محمد حمودة، المصدر السابق.

٣ـ بول مونرو : المرجع في تاريخ التربية، ج٢، ص٢٣٧ .

٤ـ انظر : شفشق وسلمان : المصدر السابق، ص٢١٦ .

٥ـ محمد سمير حسانين : التربية، أصول وأساسيات، ص١٤ .

وتقليل القيود المفروضة على نشاطه وإشباع حاجاته[1]. غير أن مراجعة كتاب «أميل» يحملنا على القول إن مفهوم التربية أخذ معانٍ عدة. وإن كل معنى منها يتماشى مع المرحلة العمرية التي يمر بها أميل. ففي المرحلة الأولى (من الميلاد إلى ٥ سنوات) هي عملية إعداد أولي للطفل. وبهذا المعنى فإن التربية لا تخرج عن الإعداد الجسمي[2].

ويتحدد مفهوم التربية في المرحلة الثانية (٥ ـ ١٢ سنة) إلى أنها تدريب الحواس، وذلك عن طريق الاحتكاك بقوى الطبيعة وظواهرها[3]. وتحول المفهوم في المرحلة الثالثة (١٢ ـ ١٥ سنة) إلى أنه حب الاستطلاع، وإرواء عطش أميل للعلم، ذلك العطش الذي نشأ عن رغبات طبيعية[4]. وأنها في المرحلة الرابعة (١٥ ـ ٢٠ سنة) إعداد أميل للحياة مع الآخرين[5].

وخلاصة المفهوم الطبيعي للتربية يتحدد بكونه «عملية إعلاء من شأن الطبيعة المادية والطبيعة البشرية، والدعوة إلى حياة الطبيعة، والحط من شأن المدنية القائمة. . . والدعوة إلى تنظيم المجتمع، وإعادة بناء الدين بما يتفق والطبيعة البشرية، والإيمان بالعواطف والمشاعر الإنسانية. والإيمان بحقوق العامة والعطف عليهم، والإيمان بالطبيعة الخيرة للإنسان[6]».

ثانيًا : أهداف التربية

ما أهداف التربية في المنظار الطبيعي؟ بالإمكان صياغة هذه الأهداف بالشكل الآتي :

١ـ تهدف التربية الطبيعية إلى الإيمان ببراءة الطفل، وأن طبيعته الأصلية خيرة.

١ـ مور. ت : النظرية التربوية، ص٦٢ .
٢ـ روسو : أميل، الجزء الأول، ص ص٣٧ـ١٢٨ .
٣ـ المصدر السابق : الجزء الثاني، ص ص١٢٩ـ٢٠٥ .
٤ـ المصدر السابق : الجزء الثالث، ص ص٢٠٦ـ٢٩٨ .
٥ـ المصدر السابق : الجزء الرابع، ص ص٢٩٩ـ٣٢٨ .
٦ـ الشيباني : المصدر السابق، ص١٥٤ .

٢ـ تهدف إلى الإعلاء من شأن الطبيعة، والإيمان بضرورة مراعاة قوانينها في تربية الأطفال.

٣ـ الإيمان أن الطفل وكل ما يمتلكه من خصائص وميول وحاجات ومصالح هي مركز العملية التربوية والتعليمية.

٤ـ تهدف إلى جعل المعارف والمعلومات التي تقدم للطفل مناسبة لكل مرحلة من مراحل النمو التي يمر بها الطفل[١].

٥ـ تسعى إلى تشجيع الطفل على التعبير عن أفكاره بحرية، وتدعو إلى إعطاء الطفل الفرصة الكافية للملاحظة والبحث والاستدلال العلمي، وفي الوقت ذاته تدريبه إلى تجنب الحديث المصطنع[٢].

وإذا انتقلنا إلى مشروع روسو التربوي في كتاب «أميل»، فإننا نقف على الأهداف التربوية لكل مرحلة من مراحل نمو «أميل». ففي المرحلة الأولى تهدف التربية إلى إعداد أميل إعداداً جسمياً. وتهدف في المرحلة الثانية إلى تربية الحواس. وفي المرحلة الثالثة تهدف إلى إثارة حب الاستطلاع عند أميل. وتهدف في المرحلة الرابعة إلى إعداد أميل للحياة مع الآخرين[٣].

ثالثاً : شخصية الطالب الطبيعي (أميل)

ما هي المواصفات الشخصية التي اقترحتها الطبيعية أن تكون متوافرة في الطالب الطبيعي؟ وما هي المكانة التي يحتلها الطالب في العملية التربوية؟ أولاً وقبل كل شيء نجد من الضروري القول بأن الطبيعية جعلت الطالب مركز العملية التربوية بدلاً من المعلم كما قدمته الفلسفات المثالية والواقعية والإنسانية. ومن هذه الحقيقة ننطلق لمعالجة شخصية الطالب الطبيعي.

١ـ انظر : المصدر السابق، ص١٦٦، وما بعد.

٢ـ محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٦٦ .

٣ـ روسو : أميل، الكتاب الأول، ص ص٣٧ـ١٢٨، والكتاب الثاني، ص ص١٢٩ـ٢٠٥ والكتاب الثالث، ص ص٢٠٦ـ٢٩٨ والكتاب الرابع ص ص٢٩٩ـ٣٢٨ .

لقد اعتمد روسو على التربية وسيلة لخلق الطالب الطبيعي. ويقصد بالطبيعي هنا الذات المثالية، أو الإنسان الكامل. وأن متطلبات إعداد الطالب الطبيعي تقتضي أن يُوضع في متناول الطالب، استعراض لكل التراث الإنساني، بحيث يكون ميسوراً للطالب الاتصال بالخبرات والحاجات الراهنة. وفي مسعى التربية لتحقيق طبيعة الطالب رجلاً «لا ينبغي تجاهل طبيعته باعتباره طفلاً وكائناً نامياً متطوراً[1]».

في الحقيقة إن نظرة روسو إلى الطالب تقوم على أساس أنه كائن بريء طاهر. وللمحافظة على براءته نشد إبعاده عن كل تأثيرات المجتمع القائم يومذاك. ولهذا ندرك أبعاد مطالبته بالرجوع بالطفل إلى الطبيعة. إنه رغب أن يترك الطفل يُربي نفسه بنفسه. وإن هدفه من ذلك أن ينشأ حراً، ويكون عضواً في دولة حرة، والواقع إن الوسيلة لتربية الطفل ليكون حراً هو تربيته بالحرية. وإن دل هذا الكلام الروسوي على شيء، فإنما يدل على أن نحرر الطفل في مرحلة طفولته مما له أيّ ارتباط بالمجتمع. أي أن تنهج التربية طريق التربية السلبية مع الواقع الاجتماعي وتقاليده التربوية. وهذا النهج يتطلب معاونة الطفل على تربية نفسه، وحمله على عدم الاقتراب من كل أمر يسبب له ضرراً. وهنا قد يتساءل البعض بأننا في هذا التعامل مع الطفل قد نعرضه إلى مواقف خطيرة، مثلاً جُرح نفسه وإحداث ألم له ؛ «كان الجواب أن الألم أول ما ينبغي أن يتعلمه، وهو بأكبر حاجة لأن يتعلمه[2]».

وتدعو الطبيعية في التعامل مع الطالب إلى مراعاة قوانين نموه، نمو قدراته ونضجه. وطالبت أن يتوجه الاهتمام بالطفل إلى كونه طفلاً. وبهذا نلحظ روسو يقود ثورة عنيفة على الطريقة التي كان الأطفال يعاملون بها في القرن الثامن عشر كما لو كانوا راشدين صغاراً. إن روسو خرج على هذه النظرة إلى الأطفال، وبيّن أنهم ليسوا راشدين، وليسوا بالتأكيد راشدين صغاراً. وهم

١ـ مور. ت : النظرية التربوية، ص ص٦٤ـ٦٥ .

٢ـ انظر : شفشق وسلمان : المصدر السابق، ص٣١٣ .

برأيه لا يفكرون كما يفكر الراشدون. . وليس لهم حاجات الراشدين واهتماماتهم ذاتها، وعلى هذا الأساس تردد القول في أوساط المربين : «إن روسو اكتشف الطفل».

إن كل هذا يؤكد على أن روسو قد نظر إلى الطفولة على كونها جزءاً مهماً ومرحلة خاصة من حياة الفرد، تتسم بقوانينها الخاصة في النمو، وأساليبها الخاصة في التفكير والشعور، ولهذا اعتقد بضرورة احترام طبيعة الطفل أثناء تربيته. وضرورة أن نتعامل معه على كونه كائناً نامياً يتطلب أن نعاونه على الوصول إلى طفولته الكاملة، كما وأن طفولته تتطلب أن «تكون فترة يعيش فيها الطفل حياة الإحساسات، لا حياة المعارف، حياة الخبرة من خلال الحواس، حياة يألف فيها العالم الطبيعي حوله، فالطفولة فترة لا يضطلع فيها الطفل بأعباء الكبار، ولا هي إعداد لتحمل مسؤوليات الراشدين، لأن ذلك يأتي فيما بعد، فالطفولة نوم للعقل، والتربية بمقتضى الطبيعة، تربية نوم تعترف بهذا وتعطي حياة الطفل حقها في عالم الإحساسات[1]».

ولهذا اهتم روسو بالحاجات الحاضرة للطالب، وتحول هذا الاهتمام عنده إلى أن تلتزم التربية بإعداد الطالب للحياة العامة، وأن يكون رجلاً وإنساناً، قبل الاهتمام بإعداده لمهنة معينة، إن المهم أولاً وقبل كل شيء إعداده لمهنة الحياة، وبهذا الصدد يقول روسو، «أنا لا يعنيني أن يكون مصير تلميذي الانضمام إلى الجيش أو الكنيسة أو الاشتغال بالقانون، فالطبيعة تندبه قبل كل شيء للحياة الإنسانية. والحياة هي المهنة التي أريد أن ألقنه إياها، وحين يتخرج من يدي لن يكون قاضياً أو جندياً أو قسيساً، بل يكون إنساناً قبل كل شيء، بكل ما ينبغي أن يكون عليه الإنسان، وسيعرف كيف يكون على الوجه الصحيح[2]».

١ـ مور. ت. : المصدر السابق، ص ص٧٠ـ٧١ .

٢ـ روسو : أميل، ترجمة نظمي لوقا، ص٢٨ .

١٧ ـ المعلم والمنهج وطرائق التدريس الطبيعية

ونسعى في هذا الطرف من البحث أن نتعرف على حجم الحضور الذي سجلته الفلسفة الطبيعية في الميدان التربوي، وبالتحديد في ثلاثة جوانب مضافة إلى الجوانب السابقة، وفي الإمكان بيان هذا الحضور بالصورة الآتية :

أولاً : التوصيف الطبيعي لعمل المعلم

ما صورة المعلم ومكانته في المنظار الطبيعي؟ وما حقيقة العمل الذي يقوم به المعلم في العملية التربوية؟ يرى الطبيعيون أن المصدر الوحيد للمعرفة هو تجربة الطفل وليس المعلم. وأن المعلم في منظارهم شاهد محايد. وأن التربية الطبيعية ما دامت سلبية، فإنها لا تسمح بتدخل أي شخص آخر غير الطفل. وبذلك ترفض تدخل المعلم في تربية الطفل. بل ولا يحق له أن يتدخل فيها بأية صورة من الصور. وبهذا الصدد يعبر روسو «إن الطفل لدى ميلاده، لا يكون تلميذاً للمعلم وإنما للطبيعة». أي إن الطبيعة هي معلمه الوحيد. وتأسيساً على هذه النظرة الطبيعية احتل الطفل مركز العمل التربوي : «وأصبح المعلم يقف على الهامش وإلى جانبه يقف الكتاب المدرسي، والمواد الدراسية، وأهداف المجتمع»[1].

لقد لمّح روسو إلى دور المعلم في التربية السلبية. وهذه اللمحة تؤكد على أن يقوم المعلم بمعاونة الطفل، ولا يقف متفرجًا إذا رأى الطفل يعرض حياته للخطر بقلة تجربته. إنه مطالب بأن ينبهه وينهره بقوة[2]. وأسس على نظرته إلى الطفل ـ بكونه خيّراً بطبعه ـ رأيًا يطالب المعلم بالسلبية اليقظة التي تبتعد عن فرض القيود الاجتماعية المناسبة للكبار على حياة الأطفال. وأن يهيئ بالمقابل فرصاً للطفل تساعده على تنمية طبيعته الخيرة. ويلزم روسو

١ـ نبيه محمد حمودة : التأصيل الفلسفي للتربية، ص١٢٧ .

٢ـ شقشق وسلمان : المصدر السابق، ص٣١٣ .

المعلم بضرورة ألا يعلم الطفل المعايير الأخلاقية الخاصة بالراشدين، وذلك اعتقاداً منه أن هذه المعايير لا تثير عند الطفل أي معنى[1].

ويعتقد روسو أن الأب هو المعلم الأول للطفل. ولذلك اعتقد أن من الخير للطفل أن يربيه أب عادل جاهل من أن يربيه معلم بمواصفات عالية. وعلى هذا الأساس رجح في العناية بالطفل ؛ الإخلاص والصبر والصدق على مهارة المعلم. واشترط روسو في شخصية المعلم عدة مواصفات، منها أن يكون شابًا حكيمًا، وذلك باتجاه تأسيس الصلة القوية بين المعلم والطالب. وألا يكون فارق السن كبيراً بين المعلم والطالب. ومطلوب من المعلم أن يعلم الأطفال علمًا واحداً. لا يسمح له بتعليم غيره، مطلوب منه أن يعلمهم «أن يعرفوا واجبات الرجال[2]».

ونبه المعلم إلى ضرورة عدم التسرع في الحكم على الطفل، ومن ثم القيام بوضع تصنيف فيه من التعسف على طبيعة الأطفال. فيقسمهم إلى : أطفال أذكياء وأطفال أغبياء. إذ برأيه أن كثيراً ما يكون هذا الحكم غير صحيح. ومن الملاحظ أن كثيراً ما يحكم على الطفل بكونه غبيًا، وما إن تمر سنوات إلا وكان الطفل من العباقرة. وبهذا الصدد ننقل كلمات روسو : «كثير من الأطفال الأغبياء يصبحون مع الزمن رجالاً أسوياء. ولست أعرف أثبت وأصدق من هذه. وإنه من أصعب الأمور حقًا أن تميز بين الغباء الحقيقي والغباء الظاهري الذي يدل على قوة الطبع والشخصية. . . ففي الطفولة لا تكون لدى الطفل إلا أفكار جوفاء مشوشة. فكل الفرق بين العبقري وسواه من الناس، أن العبقري يرفض تقبل تلك الأفكار، ولا يتعامل مع ذهنه بها، فيبدو كالأبله أو الغبي، انتظاراً لاكتمال قدرته على تكوين الأفكار السليمة الصائبة. وهكذا يتشابه في البداية العبقري والأبله[3]».

١ـ انظر : مور. ت : المصدر السابق، ص ص٦١ـ٦٢ .

٢ـ صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية، ص٢٨٧ .

٣ـ روسو : اميل، ص١١٤ .

ويحذر المعلم من استخدام العقاب، إلا أنه في الوقت ذاته يبيح العقاب الطبيعي، لأن الدرس الذي أراد له أن يتعلمه هو درس الطبيعة، فيقول: «دعوتي ألا يصب على الأطفال عقاب من حيث هو عقاب، بل يجب أن يحدث العقاب لهم كما لو كان نتيجة طبيعية لسوء فعلهم»، ويدعو المعلمين (المربين) ألا يضعوا أمام الطفل «إلا عقوبات مادية أو عقوبات ناتجة من أفعاله نفسها بحيث يتذكرها كلما جاءت مناسبتها[1]».

ثانيًا: المنهج الدراسي الطبيعي

ما طبيعة المنهج الدراسي في المنظار الطبيعي؟ أو بصيغة أخرى: ما موقف الفلسفة الطبيعية من المنهج الدراسي؟ أولاً وقبل كل شيء نرى أن روسو في كتاباته يقلل من أهمية المادة الدراسية للطفل. ووجدناه يُعبر عن الموقف بقوله «بدلاً من جعل الطفل يرتبط بكتبه، فإنني إذا ما وظفته في ورشة، فإن يديه سوف تعملان لفائدة عقله، ويصبح فيلسوفًا، وإن كان هو نفسه يتخيل عاملاً». إن روسو يرى أن تجربة الطفل هي المصدر الوحيد للمعرفة، وليس الكتاب المدرسي. إن الكتاب المدرسي والمنهج لا أهمية لهما، إن الطبيعة هي الكتاب الوحيد الذي يتولى رعاية الطفل وتثقيفه[2].

تقف الفلسفة الطبيعية موقفًا رافضًا للمواد الدراسية التقليدية، وتقترح بالمقابل أن يتألف المنهج الذي يُقدم للطفل من مظاهر الطبيعة، وأن توضع في متناوله على شكل نظام طبيعي. وبذلك لم تعطِ أية أهمية للقاءات والأفكار لتقليدية وللمعارف. ولم تضع لها أية مكانة في المنهج الدراسي. إنها بالمقابل، أعطت أهمية ومكانة لأنشطة وميول الطلاب في المنهج[3].

١ـ المصدر السابق، ص١٨٤ .

٢ـ انظر: نبيه محمد حمودة: المصدر السابق، ص١٢٦ .

٣ـ انظر: محمد سمير حسانين: المصدر السابق، ص١٨ .

ومن النافع القول بأن تصميم المنهج الدراسي الطبيعي، ينهض على مجموعة قواعد وأسس. في الإمكان الإشارة إليها :

١ـ أن يركز المنهج على الميول الحاضرة للتلميذ، وذلك بهدف تربيته ليكون إنسانًا بكل ما تدل عليه اللفظة.

٢ـ لا تهتم الطبيعية بطبع المنهج بالطابع التخصصي، لأنها غير معنية بذلك، ولأن روسو لا يرغب في إعداد «أميل» لأية مهنة من المهن، وإنما سعى إلى إعداده لمهنة الحياة فقط.

٣ـ نشدت إلى إعداد «أميل» إلى الحياة المتطورة المتغيرة.

٤ـ أن يركز المنهج الدراسي على العمل اليدوي والحرف الشعبية، وذلك لأنها بالمنظار الطبيعي الأعمال البشرية القريبة من الحالة الطبيعية.

٥ـ أن يلتفت المشاركون في تصميم المنهج إلى عدم جدوى التربية الدينية في فترة الطفل حسب رأي روسو، وأن الجهل بالإلـهيات في هذه الفترة أفضل من تكوين أفكار خاطئة عنها.

٦ـ أن يقدم المنهج التربية الدينية في الفترة التي يكون الطفل مستعدًا لها، وأن يكون الدين الملائم هو الدين الطبيعي[1].

وإذا قمنا بمراجعة كتاب «أميل» نجد روسو يقترح منهجًا لتربية «أميل» يتناسب والمرحلة العمرية التي يمر بها، وإن غايتنا هنا معرفة مواد المنهج (الأنشطة) في هذه المراحل :

أـ من الميلاد إلى الخامسة

يأخذ المنهج في هذه المرحلة شكل التربية الجسمية والنفسية، ومن أهم المثل التي تهدف التربية تحقيقها في هذه المرحلة، خلق طفل صحيح الجسم سليم البنية. يتمتع بالنشاط والحيوية، قادر على تحمل تقلبات الجوّ، وعلى تحمل

١ـ انظر : الشيباني : المصدر السابق، ص ص ١٨٠ـ١٨١ .

الآلام، ويمتلك القابلية على الكلام بلغة الأم بصوت واضح وألفاظ دقيقة. ولا يفزع ولا يخاف من الحيوانات والأشكال القبيحة والأصوات المفزعة[1].

ب ـ من الخامسة إلى الثانية عشرة

يرى روسو أن المنهج في هذه المرحلة يتطلب الدقة. وأن يتناسب مع طبيعة هذه المرحلة. ولذلك وجدناه ينبه إلى ضرورة مراعاة مسألتين أساسيتين :

الأولى : ضرورة أن تكون التربية سلبية في هذه المرحلة.

الثانية : ضرورة أن يكون إعداد الطالب إعداداً أخلاقياً[2].

ومن النافع القول بأن المنهج الدراسي يسعى في هذه المرحلة إلى تحقيق هدفين، الأول : تكوين الصفات الخلقية. والثاني : تحقيق متطلبات المرحلة السابقة. وإن من أهم الصفات الخلقية التي يطالب روسو تنميتها في هذه المرحلة : الشجاعة، التقشف وتحمل الألم، والاعتماد على النفس. وتقدير الحقوق. وعدم التصنع في العمل وفي المعاملة. والحقيقة أن تنمية هذه الصفات في شخصية الطفل لا يكون بسلوك الطريق التقليدي في التربية، طريق الوعظ والتلقين، وإنما يكون عن طريق خبرة الطفل وتجربته[3].

جـ ـ من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة

يصطلح روسو على هذه المرحلة من نمو الطالب، بمرحلة التفكير والدراسة. وأنها مرحلة العمل والتعليم. ويقترح أن يكون تعليم الطالب قليلاً، ولكنه في الوقت ذاته أن يكون تعليماً متقناً. وأن هذا النوع من التعليم لا يمكن تحقيقه من خلال الكتب، بل ينبغي أن يكون عن سبيل الطبيعة[4].

١ـ انظر : روسو : أميل، الكتاب الاول، ص ص٣٧ـ١٢٨، وصالح عبد العزيز : المصدر السابق، ص ص٢٨٨ـ٢٨٩ والشيباني، المصدر السابق، ص١٧٧ .

٢ـ انظر : صالح عبد العزيز : المصدر السابق، ص٢٩١ .

٣ـ روسو : اميل، الكتاب الثاني، ص ص١٢٩ـ٢٠٥ .

٤ـ صالح عبد العزيز : المصدر السابق، ص ٢٩١ .

ومن الملاحظ على المنهج في هذه المرحلة، تأكيده على تنمية ملكات الطالب وقواه العقلية، وتزويده ببعض المعارف النافعة مثل «الجغرافيا والعلوم الطبيعية»، وتحبيب الطالب وتشجيعه على الإقدام على «الفنون العملية والحرف اليدوية» مثل الزراعة والحدادة والنجارة[1].

د ـ من الخامسة عشرة إلى العشرين

يؤكد المنهج في هذه المرحلة على التربية الدينية، وأن هذه التربية تتحقق عندما يتمكن الطالب من إدراك علاقته بالناس، وعلاقته بالله، وأن التعليم في هذه المرحلة لا يكون عن طريق الإرشاد والنصيحة، وإنما ينهض بالاستناد إلى الأساليب العملية التي ترتبط بخبرات الطالب الذاتية وذلك عندما يؤسس علاقته بالناس.

وإن من أهداف المنهج في هذه المرحلة هي تربية العاطفة، وتنمية الضمير الأخلاقي، والذوق الاجتماعي عند الطالب[2]. ونحسبُ من المفيد أن نذكر خصائص المنهج الطبيعي، ولعل من أهمها، أنه يُراعي الخصائص الطفلية للطالب، وعمره وحاجاته الحقيقية[3]. كما ويعتمد على الخبرة والممارسة العملية والاحتكاك بالأشياء أكثر من الاعتماد على التلقين اللفظي وحشو ذهن الطفل بالألفاظ التي لا معنى لها. يقول روسو : «لا ينبغي أن نلقن التلميذ دروساً لفظية، فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأديبه»[4].
ويرى روسو ألا نعلم الطالب الرموز إذ لا قيمة لها ؛ «إني أؤكد أن الرموز لا قيمة لتعليمها أصلاً في أي نوع من أنواع الدراسة، من غير المعاني والأفكار التي تدل عليها تلك الرموز»[5]. وأنه يرجح المشاهدة في المنهج الدراسي،

١ـ روسو : أميل، الكتاب الثالث، ص ص ٢٠٦ـ٢٩٨، والشيباني : المصدر السابق.
٢ـ روسو : المصدر السابق، الكتاب الرابع، ص ص٢٩٩ـ٣٢٨، وصالح عبد العزيز : المصدر السابق، ص٢٩٤ والشيباني : المصدر السابق، ص١٧٨ .
٣ـ مور. ت : المصدر السابق، ص٦٢ .
٤ـ روسو : المصدر السابق، ص٦٨ .
٥ـ المصدر السابق، ص١١٨ .

فيدعو إلى تعويد الطفل على «مشاهدة أشياء جديدة وحيوانات مقززة غير مألوفة، ولكن في هوادة، قليلاً قليلاً وعن بُعد إلى أن يألفها[1]».

ثالثًا : طرائق التدريس الطبيعية

ما أشكال طرق التدريس التي تداولها الطبيعيون؟ وما هي المبادئ التي نهضت عليها طرائق التدريس؟ وما هي القواعد التي تقوم عليها طريقة التدريس الطبيعية؟ إن أول أمر نودّ الإشارة إليه أن الفلسفة الطبيعية تؤكد على أن الطفل أساس لجميع العمليات التربوية. وأنه من الضروري أن تكون طرق التربية ملائمة لطبيعة الطفل ونموه. ومن المفيد الإشارة إلى أن الطبيعيين قد ذهبوا إلى ضرورة أن تنهض طرائق التدريس على ثلاثة مبادئ وهي :

١ـ مبدأ النموّ

يرتبط النموّ الإنساني بمجموعة من الحاجات الطبيعية، وأن تلبية هذه الحاجات مطلوب إذا رغبنا أن ينمو الإنسان وفق قوانين طبيعته، ولذلك يتطلب تلبية هذه الحاجات إلى جهود إنسانية. وأن ذلك يتبين من «خلال شعور الطفل بحاجة ما، فيتحرك نحو بعض الأنشطة، ويتم عن طريق ذلك حصوله على خبرة. وعلى أساس هذه الخبرة يبني معرفته. هذا هو نظام الطبيعة الذي يجب أن تتبعه التربية». وبعبارة أخرى يعتقد المذهب الطبيعي «أن وظيفة المدرس توجيه النمو الطبيعي للطفل، أي أنه يجب أن يتبع مبادئ النمو الطبيعية. وألا يدرس أو يدفع نمو التعلم ويجبر عليه[2]».

٢ـ مبدأ نشاط الطفل

ونلحظ أن واحداً من أهم المبادئ التي تنهض عليها طرائق التدريس بالمنظار الطبيعي، هو مبدأ نشاط الطفل، والذي يذهب إلى ضرورة «ألا يعمل أي

١ـ المصدر السابق، ص٦٣ .

٢ـ محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٢٠ .

شيء للطفل يستطيع أن يفعله لنفسه بنفسه. وعلى الطفل ألا يتعلم أي شيء على أساس ثقة أو سلطة الآخرين، ويجب أن يشجع على اكتشاف الأشياء بنفسه»[1].

٣ـ مبدأ الفردية

تؤكد الفلسفة الطبيعية على ضرورة أن تقوم طرائق التدريس على مبدأ ثالث، وأن هذا المبدأ مهم جداً، وذلك لأنه يسمح للطفل أن ينمو حسب قوانين طبيعته، وبذلك لا تضحي هذه الطريقة ومن خلال الالتزام بهذا المبدأ «بالطفل من أجل المجتمع. ويجب أن لا تسحق شخصية الطفل الفردية، كما يجب ألا يجبر الطفل» على الاندماج في المجتمع «ويتضمن هذا أن التربية يجب أن تتكيف مع حاجات الطفل، وألا يجبر الطفل ليكيف نفسه مع التربية السائدة[2]».

ويلحظ القارئ لكتابات روسو، خصوصاً كتاب «أميل»، أن الطريقة التي أكد عليها ينبغي أن تكون مناسبة للمرحلة العمرية التي يمر بها «أميل». وأن هذا يدل بشكل واضح على وجود اختلاف في الطريقة وفقًا لكل مرحلة عمرية. وبالرغم من هذا الاختلاف، فإن روسو وضع بعض القواعد التي تقوم عليها الطريقة. وهي :

١ـ إن التربية الصحيحة من الضروري أن تكون عن طريق الخبرة والممارسة، ولهذا نجد أن روسو، وعلى أساس هذه القاعدة، رفض طريقة التلقين اللفظي في التربية. وبالمقابل أكد على أن تبدأ الطريقة بالمادي المحسوس، صعوداً إلى المعنوي المجرد، وأن لا تعتمد على الرموز بدلاً من الأشياء ذاتها.

١ـ المصدر السابق.

٢ـ المصدر السابق، ص ص ٢٠ـ٢١ .

٢ـ تسعى الطريقة إلى تعويد الطالب على الصبر والجلد والاعتماد على الذات وتحمل المصاعب. وفي الوقت ذاته تكون مرتبطة بحاجات الطالب وميوله الحاضرة. وأن تؤكد على احترام فرديته.

٣ـ إن من الضروري الالتفات إلى عمر الطالب، ولهذا الأمر أهميته في التعامل مع الطفل بحيث لا تحمله القيام بأعمال فوق طاقته، مما يكون الحاصل من ذلك إرهاقه وخوار قواه. وفي الوقت ذاته مطلوب من الطريقة أن لا تذلل الطالب. كما ومن اللازم رفض كل ما يؤدي إلى إذلال شخصيته ومصادرة حريته. إلا أنها مطالبة كذلك في الاستجابة إلى رغبات الطالب المعقولة.

٤ـ أن تستخدم الطريقة الطبيعية في تدريب الطالب على القيام بالأعمال الخلقية، القانون الطبيعي، وأن تعلمه بضرورة تحمل ما تسفر عنه تصرفاته من نتائج. وفي الوقت ذاته ترفض أي نوع من العقاب يوجه له.

٥ـ تسعى الطريقة إلى تعليم الطالب الأشياء التي تلبي حاجاته، وأن تشجعه على أن يبدأ التفكير واستخدام العقل، بشرط ألا يكون ذلك قبل المرحلة المناسبة لذلك، إذ بخلاف ذلك ستولد لدى الطلاب «سيئتان : إما الحسد، وإما الغرور[١]».

وإذا كان لا بد من كلمة تقال بحق طرائق التدريس الطبيعية، فنعتقد أنه من المناسب أن نذكر، بأن روسو فضل من طرائق التدريس، تلك التي تحرض أميل على استكشاف عالمه، وأن تساعده على تعلم ما يرغب أن يتعلمه، وذلك عن طريق الخبرة المباشرة، وحينما «يكبر أميل تفسح المعرفة المباشرة الطريق أمام المعرفة المستمدة من الكتب، ويستبدل الاستكشاف النشط للطبيعة بالتدريس عن أخلاق الناس وخصائص المؤسسات. ثم تتبع الأنشطة المعينة

١ـ انظر : روسو : أميل، أماكن مختلفة، وراجع : الشيباني : المصدر السابق، ص٨١ .

على ترقية الاتجاهات الاجتماعية والخلقية التي تجعل الطفل إنساناً وزوجاً ومواطناً. . .»[1]

٧ ـ تعقيب ختامي

ما هي الدروس التي نحصل عليها من دراستنا للفلسفة الطبيعية، وبالتحديد في حضورها في الميدان التربوي؟ إنها ثلاثة دروس :

أولاً : درس في معرفة حجم الثورة الروسوية

إن المهم لدينا من كل الجهد الروسوي الفكري، الجانبان : الفلسفي والتربوي. ولهذا نحسب أن كتاب «أميل» بالنسبة لعالمنا العربي، الإسلامي، من الخطورة والأهمية على حدّ سواء. مما يقتضي أن نضعه على طاولة البحث والإفادة. وأن نقوم بقراءته من زوايا نظر مختلفة. فمن الضروري أن نعيد قراءته في ضوء عينات خمس :

١ـ أن نعيد قراءة الكتاب في ضوء قراءة كتاب «حيّ بن يقظان» للفيلسوف المربي الإسلامي «ابن طفيل[2]»، وذلك لبيان أن أرضنا الإسلامية قد احتفلت بتكوين تجربة فلسفية تربوية طبيعية، شبيهة في إطارها العام بتجربة روسو، والمقصود «التربية الطبيعية» مع الاختلاف في التفاصيل. وأن نشعر بوجود صدى لها داخل كتاب روسو، وذلك من خلال السماح لأميل أن يقرأ كتاب «روبنس كروسو» والحقيقة أن أجواء «روبنسن» هي أجواء «حيّ» عند «ابن طفيل».

٢ـ أن نُعيد قراءة كتاب «أميل» في ضوء قراءة كتاب الفيلسوف والمربي الألماني «عمانوئيل كانط» المعنون «في التربية[3]» وذلك لنقدر الثورة التي

١ـ مور. ت : النظرية التربوية، ص ٦٥ .

٢ـ انظر كتابنا : الخطاب التربوي الاسلامي، الشركة العالمية للكتاب.

٣ـ انظر : عبد الرحمن بدوي : فلسفة الدين والتربية عند كنت، ط١، بيروت، ١٩٨٠ .

أحدثها روسو في الميدانين الفلسفي والتربوي، بحيث نقف على حقيقة الحكم الذي أصدره «كانط» بحق «روسو» وهو حكم من الأهمية بمكان في تاريخ التربويات الفلسفية، وهو الحكم القائل : إن روسو هو «نيوتن العالم الأخلاقي».

٣ـ أن نُعيد قراءة كتاب «أميل» في ضوء قراءة كتاب المربي السويسري «بستالوتزي» المعنون «ليونارد وجرتريد» والذي صدر بأجزائه الأربعة بين الأعوام ١٧٨١ ـ ١٧٨٧ على التوالي[1]، والذي يحملنا على القول إنه تجديد للثورة التي قام بها روسو، وهو كتاب شبيه لكتاب «أميل». وإن «بستالوتزي» يعدّ نفسه واحداً من تلاميذ روسو من السويسريين.

٤ـ أن نُعيد قراءة كتاب «أميل» في ضوء قراءة كتابي المربي الألماني «فروبل» والمعنونين «تربية الإنسان» و «أغاني الأم[2]»، وذلك لنعرف مقدار التأثير الذي أحدثه روسو في مضمار الثقافة الألمانية، والتأثير في ميدان التربية على العموم، ورياض الأطفال على وجه الخصوص.

٥ـ أن نُعيد قراءة كتاب «أميل» في ضوء قراءة مؤلفات الفيلسوف والمربي البراجماتي «جون ديوي» الآتية «عقيدتي التربوية» و «المدرسة والمجتمع» و «الديمقراطية والتربية[3]». إن كل ذلك يحملنا على إدراك حجم الثورة التي قام بها روسو في مضماري الفلسفة والتربية. والحقيقة إذا أدرنا ظهرنا إلى روسو، فإن أفكار روسو جاءتنا بطريق غير مباشر عبر أفكار بستالوتزي وفروبل وكانط وجون ديوي.

إذن نحسب من الضروري أن نعيد قراءة روسو قراءة عربية إسلامية، دون

١ـ انظر المقال الذي كتبه «انطوان حنا الجميل» بعنوان، بستالوتزي، ثورة جديدة في التربية، المجلة التربوية / وزارة التربية اللبنانية، ١٩٦٧، ص٥ وما بعد.

٢ـ انظر : انطوان حنا الجميل : فريدبرخ فروبل التربية المرحة. المجلة التربوية وزارة التربية اللبنانية، ١٩٦٧، ص٤ وما بعد.

٣ـ انظر الفصل القادم من هذا الكتاب.

نظرة تشنج إلى الرجل وأفكاره. ونفيد منها باتجاه تجديد النزعة التربوية الطبيعية التي حملها كتاب فيلسوفنا العربي «ابن طفيل القيسي» وبما يتناسب وتجربتنا الفلسفية التربوية التي نراهن عليها بمغادرة القرن العشرين والدخول إلى أعتاب القرن القادم.

ثانيًا : درس في بناء الإطار الفلسفي

تكشف لنا التجربة الفلسفية للفيلسوف الطبيعي «جان جاك روسو» عن تجديدات عدة قام بها في مضمار بناء الإطار الفلسفي للتربية. فقد حمل مشروعه الفلسفي تجديداً لمفهوم الطبيعة، ونحسب أن في هذا التجديد ما يفيدنا في بناء الإطار الفلسفي لتجربتنا العربية المعاصرة، فهو من الاتساع بحيث شمل بنظرته التجديدية، طبيعة الأشياء، وطبيعة الإنسان طفلاً وصبيًا ورجلاً. عما كان لهذا المفهوم من ثورة جددت تصورات الأنظار الفلسفية والتربوية.

كما وأن في تجربة روسو الفلسفية إمكانات لفتح أبواب لنا، عجز المفتاح الإنساني من فتحها، سواء في التعامل مع الطبيعة، أو مع التراث الإنساني، والمعرفة والعلم والأخلاق والمنظومات الثقافية وأنظمة الأخلاق والقيم، بحيث نجد فيها تحديات واستفزازات تتطلب من العقل الهادئ أن يتعامل معها عبر حوار هادئ يفحص كل ما عرضته من أفكار وطرق وما انتهت إليه من نتائج. مما يمكننا هذا الحوار من التعلم من السلبيات التي هوت فيها تجربة روسو لتجاوزها، والوقوف عند الإيجابيات لهذه الثورة للحوار معها والإفادة منها في تكوين الإطار الفلسفي لتجربتنا التربوية المعاصرة.

ثالثًا : درس في حضور الطبيعية إلى الميدان التربوي

شكل حضور الطبيعية إلى الميدان التربوي، تحديات للنظم التربوية. مما اضطرها بعد حين أن تستجيب لمطالب الفلسفة الطبيعية، منها اتخاذ الطفل مركز العملية التربوية والتعليمية، والتخطيط لكل تفاصيل هذه العملية في

ضوء هذه الحقيقة، بدءاً من صياغة مفهوم التربية، والأهداف، ومواصفات الطالب، وتوصيف عمل المعلم والمنهج الدراسي وطريقة التدريس.

والحقيقة إن ما جاءت به الطبيعية حريٌ بالاهتمام، والدراسة والحوار، والأخذ والنقد لبعض الجوانب، وخصوصًا دور المعلم، والمنهج الدراسي. إذ من الضروري أن يكون للمعلم دور في قيادة العملية التربوية، وإن كان الطالب مركزها، وأن يكون هناك منهج دراسي مصمم وفقًا لقوانين نمو الطالب. ولذلك لا نقبل من روسو، تعليقه لعمل المعلم ووضعه على هامش العملية التعليمية، وإلغاءه لدور المنهج الدراسي، لأننا نحسب أن في هذا الإلغاء سد الطريق أمام المتعلم للاتصال بالتراث الذي ضحت الإنسانية بعمرها المديد من أجل الوصول إليه، كما وأن موقف روسو من العقاب البدني يُعدّ ثورة بالغة، نحن بأمس الحاجة إلى التأكيد عليها في مؤسساتنا التربوية. وأن نلفت نظر المعلمين إلى خطورة المواقف التربوية السلبية التي يقومون بها، بالتأكيد دون قصد، وهي تصنيف الطلاب على مجموعة «الأذكياء والأغبياء». فإن في ذلك خطورة، فكم من المعلمين أصدر حكمًا على طفل بالغباء؟ ودارت الأيام وإذا به «نيوتن» عصره و«أنشتاين» عصرنا.

الفصل السادس

البراجماتية وأثرها في التربية

يسعى هذا الفصل إلى تقديم صورة فكرية وتربوية عن تجربة واحدة من أكبر المدارس الفلسفية والتربية المعاصرة، وهي المدرسة البراجماتية، والتي حققت نجاحات هائلة في إعادة التخطيط لبرامج الجامعات في مناطق مختلفة من العالم. والتي قادت التجربة التربوية في أمريكا لأكثر من نصف قرن، ولا زال لها حضور قويّ في تجارب فلسفية وتربوية هنا وهناك من العالم، ومنها في منطقتنا العربية.

ولهذا فإن هذا الفصل يتدارس ما حمله المشروع الفلسفي والتربوي البراجماتي، ومن خلال الأسئلة الآتية :

ما مفهوم البراجماتية؟ وما وظيفة الفلسفة بالمنظار البراجماتي؟ وما هو الإطار الفلسفي الذي استندت إليه البراجماتية في تصميم الأنشطة والفعاليات التربوية؟ وما حجم الحضور الذي سجلته الفلسفة البراجماتية في الميدان التربوي؟ وما هي الدروس التي يمكن الحصول عليها من خلال دراستنا للفلسفة البراجماتية عامة، وحضورها في الميدان التربوي خاصة؟

I ـ مفهوم البراجماتية ووظيفة الفلسفة

ما هي الجهود التي أسهمت في تأسيس البراجماتية؟ وماذا تعني كلمة «براجماتية»؟ وما طبيعة الفلسفة البراجماتية؟ وما وظيفة الفلسفة في المنظار البراجماتي؟ أولاً لا بد أن نشير إلى أن تأسيس الفلسفة البراجماتية تم في

النادي الميتافيزيقي، فيما بين عامي ١٨٧٢ و ١٨٧٤، وهو النادي الذي كان كل من «تشارلز بيرس» و «وليم جيمس» يمثلان من بين أعضائه الاتجاه التجريبي في الفلسفة في مقابل الاتجاه الميتافيزيقي المثالي، الذي كان يمثله أغلب أعضاء النادي. وقد قدم «بيرس» في النادي بحثاً نشر في مقالين بعد ذلك :

١ـ بعنوان «تثبيت الاعتقاد «The Fixation of Belief».

٢ـ بعنوان «كيف نوضح أفكارنا «How to make our Ideas Clear».

وهما المقالان اللذان أعلنا عن ظهور حركة فلسفية جديدة هي «البراجماتزم[1]». وبعد هذا البيان عن المنشأ نوزع الحديث في ثلاث نواح.

أولاً : مفهوم البراجماتية وتطور دلالتها

ما مفهوم البراجماتية؟ وما هو التطور الذي أصاب اللفظة؟ وما حدود الضبط البراجماتي لها؟ في الحقيقة إن كلمة براجماتزم Pragmatism نشأت حين تساءل بيرس عن معنى الفكرة ومعنى العبارة، ومتى يكون للفكرة معنى؟ ومتى تكون العبارة صادقة، ومتى يجوز لنا أن نتكلم عن العبارة بوصفها معبرة عن فكرة، ومتى لا يجوز؟ جاء جواب بيرس بأن «الفكرة هي ما تعمله». إن هذا يدل على أن معنى الفكرة مرتبط بقوة بالنتائج والآثار العملية المترتبة عليها. ولذلك انتخب لطريقه الفلسفي كلمة براجماتزم، وهي مشتقة من لفظة Practice التي تدل على الممارسة والفعل، والمشتقة بدورها من اللفظ اليوناني «براجما» الذي يدل على الفعل أو العمل.

ولقد كان للفيلسوف بيرس من استخدام براجماتزم جملة أهداف، في الإمكان تحديدها بالصورة الآتية :

١ـ هدف بيرس من استخدام كلمة «براجماتزم» أن تدل على معنى العمل

١ـ انظر : عزمي إسلام : اتجاهات الفلسفة المعاصرة، ص٩٢ .

والفعل. وأطلق عليها استناداً إلى ذلك اصطلاح الفلسفة العملية أو فلسفة الفعل[١].

٢ـ هدف من استخدامها أن تكون كلمة جديدة واضحة المعنى لا لبس فيها ولا غموض يشوبها. وذلك خلاف كثير من الألفاظ المستخدمة في الفلسفة مثل المثالية والواقعية وغيرها.

٣ـ هدف من البراجماتية أن تكون على درجة من الغلظة والقبح، مما يمنع شيوعها بين الناس فيصيبها الغموض والإبهام.

ومن الملاحظ على تداول كلمة «البراجماتية» أن ما كان لا يريد بيرس وقوعه قد وقع فعلاً. فقد انتشرت كلمة براجماتزم، وشاعت بين الناس. مما استدعى ذلك أن يقوم بيرس بإجراء تعديل في الكلمة. وقد ذكر ذلك بقوله «لقد ذاعت كلمة براجماتيزم بمعناها العام بين الناس ذيوعًا كبيرا، نتيجة لكتابات عالم النفس وليم جيمس وبخاصة فيما عبر عنه بأسم التجريبية المتطرفة. وإلى كتابات فرديناند شيلر الذي صبغها بصبغة إنسانية. حتى لقد أصبحنا نصادف هذه الكلمة من حين لآخر على صفحات الجرائد، ولذا فإنني بعد أن ذاعت براجماتيتي على هذا النحو، أعلن بالتالي ميلاد كلمة جديدة هي كلمة البراجماتيسيزم Pragmaticism بحيث تكون على درجة من القبح تحول دون اختطافها[٢]».

ومن النافع أن نشير إلى أن تاريخ البراجماتية قد عرف أسماء عدة أطلقت عليها مثل : «الأداتية» و «الوظيفية»، و«التجريبية» و«العملية[٣]»، و«الذرائعية»

١ـ راجع الفصل الممتاز الذي كتبه الأستاذ أمي. أم. جود، في كتابه : المدخل إلى الفلسفة الحديثة، ترجمة كريم متى، بغداد، ١٩٥٠، ص ص٨١ـ١٠٢.

٢ـ انظر : Buchler.: The Philosophy of Peirce: pp.254-255، وكذلك، عزمي إسلام : المصدر السابق.

٣ـ انظر : نبيه محمد حمودة : التأصيل الفلسفي للتربية، ص١١٢، وكذلك نيلر : في فلسفة التربية، ص ٦٩ .

و«الوسيلية[١]». والبراجماتية في واقع الأمر هي تعبير عن الثقافية الأمريكية. وأن من أهم وأبرز ملامحها صفتها التجريبية. وأنها في الوقت ذاته تقبل الخبرة الإنسانية العادية أساسًا نهائيًا، وامتحانًا أخيراً لكل معرفة وقيمة[٢]. وتؤكد على الفكر وسيلة تمكن الكائن البشري من تكييف نفسه مع البيئة[٣]. وأن البراجماتية عند «جيمس» حسب ما يرى «ديوي» هي مزاج عقلي واتجاه، وهي كذلك نظرية في طبيعة الأفكار والحق، وأخيراً فهي نظرية عن الحقيقة، أي أنها منهج ومذهب، منهج في الحياة والسلوك، ومذهب في الحق والحقيقة[٤].

ثانيًا :طبيعة الفلسفة البراجماتية

تتحدد طبيعة الفلسفة البراجماتية من ثلاث زوايا، في الإمكان ذكرها بالشكل الآتي :

١ـ منهج فلسفي

إن الواجهة الأولى للفلسفة البراجماتية، أنها منهج في الفلسفة، وهدف هذا المنهج معالجة المشكلات الميتافيزيقية. عن طريق التوضيح والتحديد. مثال ذلك السؤال عن العالم : «هل هو واحد أو متعدد؟» «مخير أم مسير؟» «مادي أم روحي؟». إن هدف المنهج البراجماتي تفسير مثل هذه المعاني، ومعرفة نتائجها أو آثارها، وليس الكشف عن تطابقها مع الواقع كما تذهب المناهج الفلسفية الأخرى.

ومن الملاحظ أن الفلسفة البراجماتية لا تهتم بالنتائج الفلسفية، بقدر ما تهتم بطريقة البحث الفلسفي ذاته، ولعل ما يمكن أن نقوله هنا : إنها فلسفة

١ـ انظر : محمد سمير حسانين : التربية، أصول وأساسيات، ص٤٦ .

٢ـ انظر : Childs. J. A.: American Progmatism and Education, New York, 1956, p.8

٣ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق.

٤ـ انظر : Dowey.: What Does Progmatism Mean By Practical (Journal of Philosophy) Feb, 1908, p.99

ليست لها معتقدات ثابتة أو مبادئ محددة، سوى منهجها، أي أنها منهج وطريقة في البحث.

٢ـ أسلوب في التوضيح والتحليل

وإن الواجهة الثانية للفلسفة البراجماتية، أنها أسلوب ينزع إلى توضيح الأفكار، وضبط المعاني، وإزالة اللبس والغموض الذي يغلف المفاهيم والأفكار. وإن غرضها من هذا الأسلوب الوصول إلى وضع توضيح دقيق وشامل للأشياء والموضوعات. وهنا نتذكر ما يقوله البراجماتيون وهم يقومون بعملهم : «إننا لا نحتاج إلا أن ندخل في اعتبارنا جميع الآثار الحسية المترتبة عملياً على هذه الفكرة، أو المتضمنة في هذا المفهوم، وكذا جميع الأفعال التي يجب أن نتهيأ لها[١]».

٣ـ نظرية في الصدق

إن الواجهة الثالثة للفلسفة البراجماتية، أنها نظرية في الصدق. ولنقف هنا نتعرف على أبعاد هذه النظرية ومدلولاتها الحقيقية بالمنظار البراجماتي، ولعل البداية بيان لمعنى الصدق البراجماتي، فهو يتمثل بالنجاح العملي، أو بما يترجم من معانٍ ومعتقدات إلى سلوك ناجح، وهنا نستشهد بما يقوله «وليم جيمس» وهو يسعى إلى توضيح معيار الصدق، فيذهب إلى أن الأفكار تصبح صادقة عندما تساعدنا على ربطها بأجزاء من خبرتنا بطريقة تؤدي إلى سلوك ناجح في الحياة[٢].

ويفصل أكثر في هذه القضية، فيرى أن الفكرة تكون صادقة عندما تؤدي إلى إدراك الموضوع. وأن القضية تكون صحيحة عندما يؤدي إقرارها إلى نتائج عملية طيبة، في الإمكان تحقيقها ونقلها إلى أرض الواقع والتطبيق. ومن النافع أن نذكر هنا بأن «جيمس» قد استعمل كلمة cash الإنكليزية، التي اتخذ

١ـ انظر : محمد زيدان : وليم جيمس : دار المعارف بمصر، القاهرة، بلا تاريخ، ص٦١ .

٢ـ انظر المصدر السابق، ص٦١ وما بعد.

منها معياراً للحقيقة، وهي تعني لغوياً التسديد نقداً وفي هذه اللحظة. غير أن هذه الكلمة قد أسيءَ فهمها كثيراً، مما كان الحاصل الكثير من اللغو القائم على سوء الفهم. في حين أن «جيمس» لا يعني بكلمة فائدة إرضاء الاحتياجات المادية للفرد وحدها، بل قصد بها مصلحة المجتمع والإنسان على الوجه الأعم. وهكذا أصبح الدين عنده أمراً صادقًا تمامًا. يقول بهذا الصدد «إن الذي يهمنا في الدين ليس معرفة ما إذا كان له محتوى ميتافيزيقي، بل المهم هو أن هذا الدين في كل الأحوال افتراض خصب في محتواه[1]».

ثالثًا : وظيفة الفلسفة بالرؤية البراجماتية

كيف فهم البراجماتيون الوظيفة التي تقوم بها الفلسفة؟ أولاً وقبل كل شيء نجد من الضروري الإشارة إلى أن الفلسفة البراجماتية تُعدّ تطويراً للاتجاه التجريبي العلمي، ووصولاً به إلى نتائجه الطبيعية. وهنا كان «وليم جيمس» على حق عندما قال : «إن البراجماتية اسم جديد لطريقة قديمة في التفكير». أي أنها تمثل «اتجاهًا مألوفًا من قبل الفلسفة، هو الاتجاه التجريبي».

والواقع أن البراجماتية في تحديد وظيفة الفلسفة تتفق مع تجريبية «بيكون» و«لوك» و«هيوم» و«وجون ستيوارت مل». تلك التجريبية التي تعتمد على العالم الخارجي كما تقدمه الحواس. إلا أنها في الوقت ذاته «تمثل الاتجاه التجريبي على نحو أكثر تطرفًا، وبطريقة أقلّ تعرضاً للنقد». وإضافة إلى ذلك إنها حملت جديداً إلى سوق الفلسفة، إذ إنها حولت النظر الفلسفي من الماضي، وتوجهت به نحو المستقبل. ولهذا التوجه جعلت وظيفة الفلسفة هادفة إلى ربط معارفنا بعالم التجربة، لا من حيث النشأة أو الأصل وإنما من حيث النتائج، وبذلك توجهت إلى معرفة النتائج التي تترتب على هذه الفكرة أو تلك في عالم الواقع[2].

١ـ بوخينسكي : تاريخ الفلسفة المعاصرة في أوربا، ص ص١٨٨ـ١٨٩ .

٢ـ انظر : عزمي إسلام : المصدر السابق، ص ص٨٦ـ٨٧ .

ويحسبُ «ديوي» أن الفلسفة بحث في القيم، وذلك لأن معظم نصوص الفلاسفة تبحث في الإنسان وسلوكه في الحياة. ومن المعلوم أن السلوك عند الإنسان ينهض على اتجاه. ويتطلب الاتجاه معرفة «بقيمة ما نحن قادمون عليه. وهذه القيمة هي التي تحدد السلوك وتوجهه». ولهذا قام «ديوي» بتحديد وظيفة الفلسفة. فقد لاحظ من خلال مراجعته لتاريخ الفلسفة ؛ أن الفلسفة قديمًا كانت حب الحكمة والبحث عنها. إلا أن هذا المعنى القديم للفلسفة لم يعد قائمًا، فقد تحولت الحكمة لتكون هي «التطبيق البصير لما نعرفه في السلوك وأمور الحياة». ولهذا كشف عن حقيقة المباحث الفلسفية التقليدية. فأشار موضحًا ما هي عليه، فالفلسفة «اليوم انعزلت عن الحياة، وأخذ الفلاسفة يشتغلون بمباحث ميتافيزيقية، وبعض منهم خص بحث الفلسفة في الحقيقة العليا، وأن السبيل إلى ذلك هو الرياضيات، وبذلك ابتعدت الفلسفة عن أن تكون بحثًا عن الحكمة».

أما الفلسفة الجديدة التي سعى «ديوي» إلى تشييدها، فهي في حقيقتها مختلفة عن الفلسفة التقليدية، وذلك لأنها تبحث في الحكمة والغايات والقيم التي توجه النشاط الاجتماعي. ولهذا تتحدد وظيفة الفلسفة في المنظار البراجماتي بالشكل الآتي :

١ـ إنها جهد يسعى إلى التخلص من المذاهب الفلسفية الموروثة، والتي تضع عقبات أمام التقدم البشري. ومن هذه المذاهب، المذاهب التي تفصل بين العقل والمادة، وترفع المثالي وتحط من المادي.

وعلى أساس هذا الجهد ألغت البراجماتية الثنائية بين القيم الموضوعية والقيم الذاتية. وشطبت المفهوم الذاتي إلى القيم على أساس كونها شخصية، واعتبرت أن إنجاز ذلك من وظيفة الفلسفة التي تدعو لها.

٢ـ تتحدد وظيفة الفلسفة بكونها عملًا نقديًا يتصف بالشمولية والتنظيم لمختلف المناهج المستعملة في العلوم الاجتماعية. ويستشهدون بالعلم،

فالعلم بدأ بفحص مناهجه، وقام باختيار طريق المحاولة والخطأ حتى تمكن من الوصول إلى المعرفة الصحيحة.

ولهذا دعت البراجماتية الفلسفة إلى القيام بنقد مناهجها وبصورة منظمة. وأن تثابر دائماً إلى فحص فروضها، وأن تتمثل طريق العلم، لأنه الطريق الذي يؤدي إلى المعرفة الصحيحة. وأن مثل هذا العمل الذي تقوم به الفلسفة يتطلب تضافر جهود جميع الحارثين في الميدان الفلسفي. كما وأنه في الوقت ذاته يحتاج إلى الصبر حتى تتمكن من إحداث تبديل في مناهجها ومن ثم الأخذ بنظريات وفروض فلسفية جديدة[1].

وللتمييز الذي أقامه «ديوي» بين ضروب الفلسفة، له أهمية في تعديل وظيفة الفلسفة، فقد بيَّن أن الفلسفة ضربان : ضرب متصل بالحياة، «يستمد وجوده وطبيعته ووظيفته منها، ثم يحاول بعد ذلك تنظيم هذه الحياة وتوجيهها، وليس ذلك شيء آخر سوى التربية» وضرب آخر «ينعزل عن الحياة، فيفقد معناه ويصبح فلسفة لفظية» وذلك مثل اشتغاله بالقضايا «الميتافيزيقية التي لن يصل منها إلى نتيجة». وحقيقة إن الفلسفة التي انتخبتها البراجماتية عامة، وفلسفة ديوي خاصة، هي الضرب الأول المتصل أوثق اتصال بالحياة. وذلك لأن التربية هي الفلسفة، وأن الفلسفة هي التربية. وقد أشار «ديوي» إلى ذلك بقوله «إن أي شخص عامل قد يرى أن التفلسف يجب أن يدور حول التربية باعتبار أنها أقصى اهتمام إنساني تتواجد معه. علاوة على ذلك مشكلات أخرى كونية وأخلاقية ومنطقية[2]».

وعلى أساس هذا التحديد لوظيفة الفلسفة، تقدم «ديوي» بصياغة لتعريف الفلسفة المعبر عن كل هذا التبديل في وظيفتها، فذهب إلى أنها «النظرة

١ـ راجع ذلك عنه أحمد فؤاد الأحواني : جون ديوي، ط٢ القاهرة، بلا تاريخ، ص٧٥ وما بعد، وكذلك : إسماعيل القباني : التربية عن طريق النشاط، مكتبة النهضة، ١٩٥٨، ص١٣٣ وما بعد.

٢ـ راجع ذلك عند : الاهواني : المصدر السابق، ص٢٥ .

الشاملة المحيطة بالعالم والحياة في كل واحد متناسق» ومن هنا كانت الفلسفة «حب الحكمة» ولكن بالمعنى البراجماتي وليس بالمفهوم التقليدي الذي عرفته عند اليونان وفيما بعد، وهو المعنى الذي يؤكد على شكل «الحكمة» الذي يؤثر «في سير الحياة». وهذا المعنى يحتمل ما دامت هي «نظرة شاملة إلى العالم» تضم صنوف المعارف الجزئية التي يبلغها العلم. إن «الفلسفة الحقيقية هي الفلسفة التي تنظم أنواع السلوك المتضاربة» وتهدينا إلى «التكيف الاجتماعي مع هذه الظروف المتغيرة باستمرار» إن «عزل الفلسفة عن الحياة سيحولها إلى رياضة ذهنية، وألفاظ جوفاء لا صلة لها بالحياة، ولا يفهمها إلا الفلاسفة»، وبذلك تصبح «نظرية فلسفية لا تؤدي إلى تبديل في العمل التربوي».

وهكذا تتحول التربية بالفهم البراجماتي إلى مساهمة تُعين الفلسفة في فهم مشكلاتها، والظروف التي أدت إلى بروزها، الحقيقة إن قبول الفلسفة أو رفضها برأي «ديوي» سيؤدي إلى إحداث تبديل في العملية التربوية. ويرى أننا إذا قبلنا أن تكون التربية «عملية تكوين النزعات الأساسية الفكرية والعاطفية في الإنسان» تجاه «الطبيعة وأخيه الإنسان» لم نخشَ حينئذ أن نعرف الفلسفة بأنها «النظرية العامة للتربية[1]».

II ـ الإطار الفلسفي للنزعة البراجماتية

ما هو الإطار الفلسفي الذي استندت إليه البراجماتية في تصميم الأنشطة والفعاليات التربوية؟ في الإمكان بيان هذا الإطار في الجوانب الآتية :

أولاً : نظرة البراجماتية إلى العالم

ما طبيعة العالم في المنظار البراجماتي؟ يتفق البراجماتيون مع الواقعيين على أن العالم «قائم بذاته، وأنه ليس مجرد اسقاط من جانب العقل». إلا

١ـ انظر : جون ديوي : الديمقراطية والتربية، ترجمة متي عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة، ١٩٥٤، ص٣٤٠ .

أنهم يؤكدون على أن العالم «ليس دائمًا» و «لا مستقلاً عن الإنسان». وهذا الموقف يتوضح من خلال اعتقادهم «أن التغير هو جوهر الحقيقة». وكان الحاصل من هذا الاعتقاد البراجماتي «عدم ثقتهم من أن الأشياء ستبقى ثابتة إلى الأبد»، و «أن الحقيقة هي من صنع التفاعل بين الإنسان وما يحيط به من أشياء». وبذلك يصبح مفهوم الحقيقة له معنى جديد عن البراجماتية، إذ هي - أي الحقيقة - «المجموع الكلي لخبرة الإنسان». وهذا الضبط البراجماتي لمعنى الحقيقة يحمل الإنسان والبيئة التي يعيش فيها مسؤولية في إقرار ما «هو حقيقي على حدّ سواء[1]».

ولما كانت الحقيقة من صنع التفاعل بين الإنسان والبيئة التي يعيش فيها، توجب علينا حسب الدعوة البراجماتية «أن نتعلم دراسة العالم من حيث إنه يؤثر فينا، ويجب على الطفل أن ينظر إلى الحقيقة، لا باعتبارها مستغلقة على الإنسان، بل باعتبارها سريعة الاستجابة له بطريق مباشر وقادرة على خدمته بطرق لا حصر لها[2]».

ثانيًا : نظرة البراجماتية إلى الإنسان

كيف نظرت البراجماتية إلى الإنسان؟ في البدء نجد من الضروري الإشارة إلى أن البراجماتية اهتمت بالإنسان الفرد ووضعته في الاعتبار الأول. وذلك لأن «الفرد حامل الفكر المبدع وصانع العمل وصاحب تطبيقه[3]»، وآمنت أن الإنسان «ذو طبيعة مؤثرة ونفوذ قوي»، وأنه في الوقت ذاته «قادر على أن يعمل لنفسه بيئة أفضل»، وأنه يمتلك القدرة على إعادة «تشكيل مصيره في البيئة». وكان الحاصل من هذه النظرة، الاعتقاد بأن الإنسان «كائن بيولوجي - اجتماعي يستجيب إلى المثيرات البيولوجية والاجتماعية[4]».

١ـ انظر : نيلر : في فلسفة التربية، ص٧٠ .

٢ـ انظر المصدر السابق، ص٧١ .

٣ـ شفشق وسلمان : المصدر السابق، ص٣٦٦ .

٤ـ محمد سمير حسانين : التربية، اصول وأساسيات، ص٤٦ .

كما وكان للموقف البراجماتي من فهم للنفس أثره في تكوين نظرة براجماتية متميزة للإنسان، فالنفس الإنسانية نوع من «الحقائق وهي وظيفة وليست شيئًا آخر. وإن الذات ما هي إلا رمز سلوكي من نتاج موقف اجتماعي، وإن استمرارها أو عدم استمرارها يتوقف على الموقف الاجتماعي[1]».

ومن الملاحظ على الموقف البراجماتي عامة، وبراجماتية «ديوي» خاصة لم تعمد إلى «وضع الفرد في موقف مناهض للمجتمع» وكذلك «لم تجعل المجتمع ضد الفرد». والمتداول في الأنظار الفلسفية أن «ديوي» يُعدّ مناصراً للمجتمع المثالي، والذي «يقوم على أيدي أناس لديهم الشجاعة على التفكير باستقلال، وفي الوقت نفسه يربطون أنفسهم بالمجموعة التي يحيون معها، وهذا مجتمع يشجع نزعة الذكاء والابتكار والروح الإنسانية الحقة[2]».

ثالثًا : نظرة البراجماتية إلى العقل والمعرفة

ما طبيعة العقل والمعرفة في رأي البراجماتيين؟ يرى البراجماتيون أن العقل في حقيقتة لا يخرج في الفهم من كونه شكلاً من السلوك، وخاصة «السلوك الاجتماعي» وهو في واقع الأمر «السلوك الذي يكون له هدف واتجاه» وأن «عمل العقل في أساسه سلوك ونشاط وتفاعل مع البيئة البيولوجية الاجتماعية». والحقيقة إن للبراجماتية موقفًا من العقل تخالف فيه بعض مزاعم المدارس الفلسفية الأخرى، فهي «لا تؤمن أن العقل دائم وأزلي» وأنها بالمقابل تؤمن «أن العقل يتغير بتغير العناصر التي تسبب التغير» وأن «العقل وظيفة وليس بمادة أو شيء[3]».

وتنظر البراجماتية إلى وظيفة العقل بمنظار تؤكد وظيفته «الخالقة البناءة». وأن العقل من خلال هذه الوظيفة في إمكانه أن يُعيد تشكيل «العالم ويجعله

١ـ انظر : Durant. D.: Mind and Its Place in Nature: New York: 1925. p.222

٢ـ نظر : المصدر السابق، ص ص٧٦ـ٧٧ .

٣ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٤٩ .

معقولاً ويهبه قيمة ملازمة له». وأن هذه النظرة إلى العقل تؤكد «أهمية التفكير وعمله النظري في الخبرة[1]». كما وأن العقل حسب الرؤية البراجماتية «ليس مستقبلاً للمعرفة بل صنّاعها. وأنه قوة نشيطة واستطلاعية». ولهذا كان للبراجماتية نظرية في صدق المعرفة تختلف عما ذهبت إليه المدارس الأخرى. وهذه النظرية نهضت على هذا الفهم لوظيفة العقل، فذهبت إلى «أن صدق المعرفة لا يتحدد في تطابقها مع الحقيقة الخارجية، إنها تؤمن أن المعرفة عملية تعامل بين الإنسان وبين بيئته. وأن الحقيقة مستقلة عن الأفكار التي يقترح الإنسان تفسيرها[2]».

وحقيقة إن البراجماتية في مجال المعرفيات، قد دربت الإنسان البراجماتي على النظر إلى الأنظمة المعرفية بعيون الريبة والشك، وعدم الاطمئنان. وبالمقابل مكنته من أن يكون واعيًا وبصورة دائمة على «العمل الحقيقي» الذي تقوم به الكائنات الحية، وأن يركز اهتمامه على «الفعل الناجح» في «عالم المواقف البيولوجية والاجتماعية». وإن هذا في الواقع هو الطريق البراجماتي للمعرفة، أي المعرفة التي تكون «نتاج الخبرة[3]».

رابعًا : نظرة البراجماتية إلى القيم

كيف نظرت البراجماتية إلى القيم؟ إن أول أمر نود الإشارة إليه أن البراجماتيين لا يؤمنون بالقيم، مثل قيم : الحق والخير والجمال، وإنهم بخلاف ذلك يعتقدون أن القيم بمجملها من صنع الإنسان، فالحق مثلاً برأي «ديوي»، «يصنع كالصحة والغنى والقوة في سياق الخبرة». ومن الملاحظ على الموقف البراجماتي من القيم، أنه يتنكر لوجود معيار ثابت للسلوك. ولهذا تذهب البراجماتية معلنة بصراحة واضحة، أنه «ليس هناك شيء حقيقي أو خير نهائي

١ـ انظر : شفشق وسلمان : المصدر السابق، ص٣٦٣ .

٢ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص٧٢ .

٣ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٥٠ .

إلى الأبد»، وذلك لأننا نعيش في عالم متغير «فالنظام القديم يتغير تاركاً مكانه للجديد، وما كان خيراً بالأمس قد لا يكون كذلك اليوم».

وتأسيساً على فكرة «أن الحياة عملية متغيرة ومتجددة دوماً، وأن التغير هو قانون الطبيعة». قررت البراجماتية أن ليس هناك «قيم مطلقة، وأن القيم التي نؤمن بها تتغير بتغير الزمان والمكان» وأن الإنسان هو الذي يقوم بإعادة خلق «قيمه الخاصة، وهو الذي يخلق الجمال من خلال التجربة، وأن المعيار الوحيد هو القيم الأداتية[1]». أي القيم التي نتخذها وسائل وأدوات في الحياة.

وترتب على هذا المفهوم البراجماتي للقيم، موقف ينظر إلى فعل «المُثل الأخلاقية»، ففي الرؤية البراجماتية، إذا انفصلت «المثل الأخلاقية» عن «وسائل تحقيقها» تحولت إلى «قيم فارغة وعقيمة[2]». ولهذا وجدنا البراجماتية تطالب المدرسة «أن تدرس القيم التي تعمل على رفاهية الإنسان». وفي الوقت ذاته مطلوب من المدرسة «أن تعلم الطفل كيف يصدر قرارات خلقية، وذلك عن طريق تحديد العمل الذي يمكن أن يثمر أفضل النتائج في نطاق علاقات إنسانية محددة». وترى أنه من الضروري أن نسمح «للذكاء أن يتناول المشكلات الإنسانية بدون تحيز» وأن يتم انتخاب «القيم القادرة على حل هذه المشكلات» وذلك بعد الاتفاق على القيم المنتخبة ومناقشتها بصورة صريحة[3].

III ـ الفلسفة البراجماتية في الميدان التربوي

ما حجم الحضور الذي سجلته الفلسفة البراجماتية في الميدان التربوي؟ نرى أن هذا الحضور توزع في نواحٍ عدة. وفي هذا المبحث سندرس هذا الحضور من خلال ثلاث نواحٍ وهي :

١ـ انظر : نبيه محمد حمودة : التأصيل الفلسفي للتربية، ص ص١١٤ـ١١٥ .

٢ـ انظر : شفشق وسلمان : المصدر السابق، ص٣٥٦ .

٣ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص ص٧٥ـ٧٦ .

أولاً : مفهوم التربية

ما مفهوم التربية الذي تقدمت بصياغته البراجماتية؟ حقيقة إن صياغة هذا المفهوم نهضت على موقف نقدي وجهته البراجماتية للمفهوم المتداول. فهي ترفض أن تكون التربية «عملية بثّ المعرفة للتلميذ من أجل المعرفة» وإنما ترى بالمقابل أن تساعد هذه المعرفة «الطفل على مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية والاجتماعية[1]».

ونلحظ أن «ديوي» يُثابر في صياغة مفهوم للتربية. فيذهب إلى أن التربية الحقة، هي التربية القادرة على «إثارة قوى الطفل نتيجة شعوره بما تتطلبه المواقف الاجتماعية التي يواجهها[2]». وعلى أساس هذا الفهم تحولت التربية عند البراجماتيين إلى «معمل تختبر فيه أقوال الفلاسفة حتى تصبح أمراً واقعاً[3]».

ثانيًا : أهداف التربية

ما أهداف التربية البراجماتية؟ تتحدد الأهداف التربوية عند البراجماتيين من خلال المواقف التي يمرّ بها الفرد. ومن الملاحظ على هذه الأهداف، أنها متعددة ومتباينة، وذلك لتعدد المواقف وتباينها. وتقترح أن تكون الأهداف التربوية وكذلك وسائل التربية أن تتصف بدرجات عالية من المرونة، وتتسع لإمكانية مراجعتها وإعادة التعديل فيها، وذلك بما يتناسب وتكيف الفرد مع بيئته. كما وأن قبول هذه الأهداف والوسائل من الضروري أن يتم «في ضوء جميع الحقائق والقيم المتصلة بها. وليس على أساس التأمل والعقل وحده».

وإن من الأهداف التي أكد عليها البراجماتيون، الأهداف الآتية :

١ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٥٠ .

٢ـ جون ديوي : عقيدتي التربوية، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، منشور في كتاب «جون ديوي»، مصدر سابق، ص١٥٢ .

٣ـ انظر : نبيه محمد حمودة : التأصيل الفلسفي للتربية، ص١١٥ .

١ـ تهدف التربية في المنظار البراجماتي أن تكون هي الحياة، وليست إعداداً للحياة، ذلك «أن الحياة تتضمن النشاط والنموّ. ومن النشاط والنمو تتولد التربية، والنموّ هو الوظيفة الحقيقية للتربية، وغاية النموّ نمو أكثر، كما أن غاية التربية، تربية أكثر[١]».

٢ـ تهدف التربية إلى إنجاز عملية «تكيف الكائن البشري، الحر والواعي مع البيئة البيولوجية والاجتماعية بطريقة مبدعة خلاقة، حيث إنه من غير المتوقع أن يكيف الفرد نفسه مع البيئة كما هي. ولكن يتوقع منه أن يحسنها إذا ما تطلبت احتياجاته ذلك[٢]».

٣ـ ويرى «ديوي» أن هدف التربية تمكين الفرد من المشاركة «في الوعي الاجتماعي للجنس البشري[٣]».

وإذا كان من كلمة تذكر بحق هذه الأهداف التربوية، فإن هذه الكلمة تخص المشروع الفلسفي البراجماتي، فإن هذه الأهداف، والتي تميزت بكونها غير محدودة دللت على أن البراجماتية فلسفة غير كاملة. وهي «تعلق أهمية أكبر على الوسائل أكثر من الأهداف» وترى «أنه لا يمكن أن يكون العمل دائماً، أهم من الأفكار[٤]».

ثالثًا : شخصية الطالب البراجماتي

كيف نظر البراجماتيون إلى الطالب؟ إن أول أمر ترغب بيانه، أن البراجماتية تسعى إلى «تحويل الأطفال إلى براجماتيين صالحين»، أي بمعنى أن نعلمهم «أن يتناولوا شيئاً واحداً في وقت واحد، وأن يحلوا مشكلاتهم بطريقة تعاونية بأساليب جديدة للمواقف الجديدة، وطبقاً للمتطلبات المناسبة[٥]».

١ـ المصدر السابق.

٢ـ محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٥٢ .

٣ـ جون ديوي، عقيدتي التربوية، ص١٥١ .

٤ـ نبيه محمد حمودة : المصدر السابق، ص١١٧ .

٥ـ محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٥١ .

ومن المهم في رأي البراجماتية في العملية التربوية التأكيد على أمرين: الأول العناية باهتمام الطالب. والثاني العناية بحب الاستطلاع لديه. وذلك لأنهما يحفزانه على التعلم بصفة أساسية[١]. وترى البراجماتية أن من الضروري أن «نبدأ في تمرين ذكاء الطفل أولاً ويشرط أن يكون باتجاه شد انتباهه» وإذا تحقق ذلك «فإن الطالب يستطيع أن يتحول إلى دراسة المعرفة المنظمة في حدّ ذاتها». وعلى هذا الأساس رأت البراجماتية أن من الضروري «أن تنمو دراسات الطالب بدرجات إلى مستوى التجريد والدقة. وأن تظل موضوعاته أكثر عمومية في مضامينها إلى أن يصبح مستعداً لتناول فروع المعرفة العقلية الكبرى في حدّ ذاتها[٢]».

وتُسجل البراجماتية موقفاً فيه من الصرامة الرافضة لاستخدام «الصرامة والقسوة في معاملة الطلاب». والحقيقة أن المدرسة البراجماتية لا تسمح لوجود أي «مكان للنظام الصارم القاسي». وأن «الطالب الأخلاقي هو ذلك الطالب الذي يبحث عن الواجب وليس لشيء آخر[٣]». وترى أن الطالب يمكن «أن يعمل ويلعب في آن واحد» وذلك اعتقاداً منها أن العمل واللعب يمكن أن يسيرا سيراً طبيعيًا جنبًا إلى جنب». وبالتالي فإن من المسلم به تمامًا «أن نتوقع أن يلعب الطفل في عمله، وأن يعمل في لعبه[٤]».

وإن شخصية الطالب بعيون البراجماتية هو «حزمة من نشاط» يستمد قوته من «الاتجاهات النظرية والمكتسبة» من البيئة وأرض الفعل. وأن نشاط الطالب هو الأساس في التخطيط لكل عملية في مجال التدريس. وفي الواقع إن «كل ما يفعله التدريس أنه يوجه نشاط الطالب الذاتي». وتؤكد البراجماتية على ضرورة تشجيع الطالب «باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي» بدلاً من

١ـ نيلر : المصدر السابق، ص٧٣ .

٢ـ المصدر السابق، ص٧٤ .

٣ـ محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص ص٥٧ـ٥٨ .

٤ـ المصدر السابق، ص٥٨ .

تعليمه «ما ينبغي أن يتعلمه». وتفضل في العملية التعليمية «نشاطات الطالب الهادفة على النشاطات الطائشة[1]».

IV ـ المعلم والمنهج وطرائق التدريس البراجماتية

ولبيان جوانب أخرى في الميدان التربوي، سجلت فيه الفلسفة البراجماتية حضوراً، مما مكننا من الحديث عن معلم براجماتي، ومنهج دراسي براجماتي، وطرائق تدريس براجماتية، نقوم بتقديم شواهد عن هذا الحضور وبالصورة الآتية :

أولاً : التوصيف البراجماتي لعمل المعلم

كيف نظرت الطبيعية إلى المعلم؟ وما طبيعة العمل الذي يقوم به المعلم في رأي البراجماتية؟ تنظر البراجماتية إلى المعلم أولاً وقبل كل شيء على «أنه إنسان براجماتي». وأصبح معروفًا لدينا أن البراجماتي هو الشخص الذي يهتم أساسًا، بحلّ المشكلات التي تنشأ في البيئات البيولوجية والاجتماعية. «وهو صاحب اتجاه تجريبي في أساسه. إنه إنسان يتبع أسلوب المحاولة والخطأ». ويحل المشكلات «جزءاً جزءاً وبظهورها يكيف نفسه للمواقف الناشئة» والمعلم البراجماتي «يتبنى الاتجاه ذاته في الفصل الدراسي. ويحاول أن ينقل هذا الاتجاه إلى طلابه[2]».

ويؤكد البراجماتيون على الاهتمام بالجهد والحرية مقابل النظام، والاهتمام بالأهداف العاجلة مقابل الأهداف البعيدة. وكان من حصيلة ذلك «أن اهتموا بمبادأة الطالب ورجحوها على جهد المعلم[3]». ويبني المعلم البراجماتي «المواقف التعليمية على مشكلات معينة». ويعدها «مهمة لطلابه من حيث إنها

١ـ نبيه محمد حمودة : المصدر السابق، ص١٩٦ .

٢ـ محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٥٦ .

٣ـ نبيه محمد حمودة : المصدر السابق، ص١٩٦ .

تؤدي بهم إلى فهم بيئتهم بشكل أفضل. وتؤدي إلى فهم الواحد منهم للآخر. وأن المعلم لا يقوم بتدريس المواد التقليدية بصورة مباشرة. إنه يسعى للإفادة منها في حل المشكلات التي تظهر في المواقف[1]».

كما وأن المعلم البراجماتي لا يعتمد على طريقة منهجية في تدريس المواد، فعلى سبيل المثال «عندما يدرس الكيمياء» فإنه لا يعتمد على الكتاب المدرسي، وإنما يعتمد على التجربة، ولذلك تلحظه «ينتقل من تجربة إلى تجربة أخرى بطريقة متسلسلة متصلة، ويتعامل مع كل تجربة على أساس أنها قائمة بحد ذاتها». ويحاول إثارة تفكير طلابه «بمشكلات مستقبلية» غالبًا ما تكون متعلقة بالأساليب، وذلك من أجل تشجيعهم «على القيام بتجارب لاحقة. وأنه يقترح على طلابه المشكلات ويقودهم إلى اتباع طرق لحلها بأنفسهم»، ويعلم طلابه «أن يتصرفوا أكثر من تعليمهم معرفة الأشياء بطريقة متحذلقة». وهنا نتذكر ما يقوله «ديوي» وهو خير من يتقدم بتوصيف لعمل المعلم، فيذهب إلى أن المعلم البراجماتي هو الذي «ينهج منهج سقراط الذي علم طلابه كيف يفكرون ويعملون بأنفسهم، وأن يعملوا أكثر مما يعرفون وأن يبدعوا أكثر مما يكررون[2]».

ثانيًا : المنهج الدراسي البراجماتي

كيف نظر البراجماتيون إلى المنهج الدراسي؟ وما هي مكونات المنهج الدراسي البراجماتي؟ وهل هناك ترجيح لبعض المواد الدراسية على بعض آخر؟ وما هي الأسس التي اعتمدوا عليها في بناء المنهج؟ يعتمد البراجماتيون في بناء المنهج على الميول الطبيعية للطفل وفي مراحل نموه المختلفة. وبذلك إن أول خطوة يبدأ بها المنهج هو الطفل ومعرفة ما يريد، ومحاولة وضع ما يحقق

١ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص٧٣ .

٢ـ انظر : Dewey. J.: School for Tommorrow, New York, 1915, p.80، وراجع ذلك عند : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص ص٥٥ـ٥٦ .

رغبة الطفل. وهنا أغفل البراجماتيون في نقطة الإقلاع في بناء المنهج، «الكتاب أو المادة أو المعلم». وهنا أستطيع أن أقول إن البراجماتيين هم روسويو القرن العشرين، إذ ونحن نقرأ هذا الكلام البراجماتي، كأننا نقرأ في كتاب «أميل» لروسو.

ومن الأمور الضرورية التي ينبغي أن يتكون منها المنهج الدراسي، وذلك لحاجة الطفل إليها «القراءة والكتابة والعدّ» وذلك بهدف متابعة ميوله. وإن سيطرتد على هذه الفنون ستكون وسائل لا أهدافًا. وطالب البراجماتيون أن يشمل منهج المدرسة الأولية إضافة إلى «القراءة والكتابة والعد»، دراسة «الطبيعة والأشغال والرسم». وبما أن المنهج الدراسي البراجماتي يهتم «بالحقائق المتعلقة بطبيعة الطفل والحياة»، فإن المطلوب من المنهج أن تكون محتوياته متضمنة مختلف الأنشطة للحياة الواقعية. ويعتقد البراجماتي «أن هذه الأنشطة إذا كانت أنشطة اجتماعية فإنها ستعمل على تنمية الفضائل الأخلاقية وضبط النفس والمبادأة والاستقلالية[1]».

ومن أشكال المنهج الدراسي المتداول في الكتابات البراجماتية، «منهج النشاط» وإذا رغبنا أن نعرف حقيقة هذا المنهج، فإن هذا المنهج حسب الرؤية البراجماتية، هو «الطريق الأمثل لاكتساب المعرفة». وذلك أن «إدراك الأشياء يكون علي أحسن وجه عندما توضع المشكلات موضعها، ومن ثم العمل على حلها[2]». وتؤكد البراجماتية على «الخبرة أو تجديد الخبرة»، ولهذا ترى أن ليس هناك أية قيمة للنشاطات الفكرية أو الأخلاقية أو الجمالية في حد ذاتها، وأن قيمتها الحقيقية تكون من جهة أنها صيغ من صيغ الخبرة. ومن خلال تحولها إلى وسيلة «يمكن للطلاب. . . أن يبتكروا[3]».

1ـ انظر : Dewey. J., School and Society: New York, p.247، وكذلك : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص ص٥٣ـ٥٤ .

٢ـ نظر : المصدر السابق، ص٧٣ .

٣ـ نبيه محمد حمودة : المصدر السابق، ص١١٦ .

وتتحول المواد الدراسية بمنظار البراجماتية إلى وسائل تنزع إلى إعداد الطالب حسب المتوفر من أساليب. وهي بالتأكيد «الأساليب التي توجه الأحداث المقبلة» ومن ثم تقوم بضبطها. وترى البراجماتية أن الهدف من دراسة الكتب المدرسية تعليم الطلاب أساليب جديدة تسهم في حلّ المشكلات الجديدة. وهكذا فإن «البراجماتي يشك في المعلومات الموضوعية، وإذا ما جمعت المعلومات الموضوعية يكون سبب هذا الجمع بقصد حل بعض المشكلات فحسب. لذا ينبغي أن يشتمل المنهج على مواد تعطي للطالب المهارات اللازمة. وينبغي أن يشمل المنهج اللغات والتاريخ والجغرافيا، والتربية البدنية والعلوم الزراعية للبنين، والعلوم المنزلية للبنات[1]».

ولعلّ من النافع الإشارة إلى أن البراجماتية وضعت التربية المهنية والعلوم الطبيعية في المقام الأول في المنهج البراجماتي، أمّا الدراسات الإنسانية واللغات فإنها تحتل مرتبة ثانوية، ولهذا دعت إلى إعادة النظر في الكتب القديمة ومن الضروري إحداث التبديلات فيها[2]. ويشعر البراجماتي بضرورة إدخال علم الاجتماع وعلم النفس ضمن موادّ المنهج الدراسي، وذلك لأن لهما دوراً مهمًا في تعريف الطالب بالخبرة الإنسانية. ولهذا يذهب إلى أن «هذه الموادّ ينبغي أن تتلقى تأكيداً أكبر في المنهج، أكثر من الفيزياء والكيمياء». وأن ذلك يعود حسب تصوراته البراجماتية إلى أن «الفيزياء والكيمياء تنقل الطالب إلى مجال منهجي للتجريدات الرمزية، وأنها لا تعطيه الخبرة في الحقائق الملموسة[3]».

إلا أن من الملاحظ على البراجماتية أنها تقبل في المنهج الدراسي، أية مادة دراسية، ولكن بشرط أن تقدم العون للمعلم في تدريب الطالب على حل المشكلات التي تواجهه. ولهذا فإن المعلم البراجماتي لا يرفض دراسة «المادة

١ـ محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص ص٥٢ـ٥٣ .

٢ـ نبيه محمد حمودة : المصدر السابق.

٣ـ محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٥٤ .

المنظمة تنظيماً منطقياً، ولكنه يصر على أن هذا ينبغي أن يأتي في مرحلة متأخرة، بدلاً من إتيانه في وقت مبكر من حياة التلميذ المدرسية[1]».

ثالثاً : طرائق التدريس البراجماتية

كيف نظرت البراجماتية إلى طرائق التدريس؟ وما هي الطرق التدريسية التي فضلتها البراجماتية؟ إن أول أمر نود الإشارة إليه أن البراجماتية أحرزت نجاحاً كبيراً «في تحسين الطريقة التقليدية في التدريس. كما وأنها أضفت على اكتساب المهارات معنى يجعلها وسيلة لتحقيق الغايات. ورأت أن الطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر مما يتعلم عن طريق التلقين. وأن يترك الطفل ليجرب ما شاء له التجريب[2]».

والحقيقة إن المعلم البراجماتي لا يفضل استخدام الطريقة المثالية في التدريس. وهذه الطريقة هي أسلوب المحاضرة ونقل المعلومات الحقيقية. «إنه يضع نفسه على الخبرة التجريبية أكثر من المثالية السامية». إن طريقة البراجماتي تعرف بطريقة «المحاولة والخطأ» أو «الطريقة التجريبية». وإن هدف هذه الطريقة هو «حل المشكلات ذات الطبيعة البيولوجية والاجتماعية. وإن حل هذه المشكلات يكون عن طريق التعاون الإيجابي للطلاب. والهدف من وراء هذه الطريقة التجريبية تحويل الطلاب إلى باحثين مدربين[3]».

لقد طور المعلم البراجماتي على أساس «المحاولة والخطأ»، طريقة التعلم عن طريق العمل. وهنا نتذكر ما يقوله «ديوي» وهو يشرح لنا هذه الطريقة، فيقول : «لا يتعلم الطفل. . . عن طريق القراءة في الكتب أو عن طريق سماع الشروح. . . ولكنه يتعلم عن طريق حرق نفسه وإطعام نفسه، أي عن طريق

١ـ نيلر : المصدر السابق، ص٧٤ .

٢ـ نبيه محمد حمودة : التأصيل الفلسفي في التربية، ص١٩٧، ١١٦٠ .

٣ـ محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٥٦ .

عمل الأشياء. . . وتصبح الأيادي والأعين والآذان، بل في الحقيقة الجسم ككل مصادر للمعلومات[1]».

والحقيقة مرة أخرى نجد في هذا النص حضوراً قويًا لروسو وإفاداته. ونحسب أن تأثير روسو قد انتقل إلى «ديوي» من خلال الفيلسوف الألماني «كانط»، فقد كان الأخير موضوع بحث واهتمام من قبل «ديوي» وخصوصاً الجانب النفساني من تفكير «كانط[*]».

وكذلك أسهم البراجماتيون في إبداع «طريقة المشروع». والتي كانت من وضع «وليم هيردكيلـــا تريك» وهو أحد أتباع «جون ديوي»، وهي تمثل «النشاط الهادف الذي يحدث في بيئة اجتماعية، وتعد إسهامًا فريداً في التربية». كما وتؤيد البراجماتية «طريقة دالتون» و «طريقة فروبل»، وذلك لأنهما «طريقتان تمنحان الطفل مدى أوسع للنشاط الحر[2]».

٧ ـ تعقيب ختامي

ما هي الدروس التي يمكن الحصول عليها من خلال دراستنا للفلسفة البراجماتية عامة، وحضورها في الميدان التربوي خاصة؟ إنها الدروس الآتية :

أولاً : درس في بناء الإطار الفلسفي

ما أبعاد الدرس الذي نكسبُه من التجربة البراجماتية في بناء إطارها الفلسفي؟ في الحقيقة إن البراجماتية بحدّ ذاتها مشروع تجديد للفلسفة سواء

١ـ انظر : Dewey. J: School for Tomorrow.: pp.80-81 وراجع : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص ص٥٦ـ٥٧ .

* كانت أطروحة الدكتوراه التي وضعها «جون ديوي» بعنوان «علم النفس الكانتي». ومن المعلوم أن واحداً من مصادره كتاب «كانط» «في التربية» وهذا الكتاب نص فريد للفيلسوف الألماني فيه استحواذ لصفحات بالنص منتزعة من كتاب «روسو» «اميل». وبالتأكيد فان ذلك كان له الأثر على «ديوي».

٢ـ نبيه محمد حمودة : التأصيل الفلسفي في التربية، ص١١٦ .

في نظرتها إلى العالم، وإلى الإنسان، وإلى العقل والمعرفة، وإلى القيم الأخلاقية والجمالية.

لقد كان لهذا التجديد البراجماتي أثره في تحقيق النجاحات لها في المضمار الفلسفي، وذلك لأنها أعادت النظر في التراث الفلسفي ووجهته توجيهًا بما يتناسب والتوجهات الفلسفية البراجماتية. ولذلك نلحظ حضوراً لأغلب المذاهب الفلسفية المعروفة في تاريخ الفلسفة، نقول نجد لها حضوراً في داخل الأطروحة الفلسفية البراجماتية، وخصوصاً الاتجاهات التجريبية والحسية. ولهذا تمكن المفتاح الفلسفي البراجماتي من فتح أغلب الأبواب التي ظلت مقفلة، ولم تتمكن مفاتيح المدارس الفلسفية من فتحها وإن زعمت بأنها قادرة. ولعل واقعية البراجماتية هو الذي مكنها من إنجاز مثل هذه الفرصة الفلسفية.

وأحسب من الضروري أن أؤكد على فتح الحوار الفلسفي مع البراجماتية، أولاً لأنها القاعدة الفلسفية للفلسفة التربوية السائدة في هذا العصر، ومن النافع القول إن معظم مؤسساتنا التربوية، والتجارب التعليمية التي تجري وتعمل في مؤسساتنا موجهة بإطار فلسفي براجماتي، كما وأن العديد من الكوادر التربوية قد تم تدريبها ضمن مؤسسات التربية البراجماتية، وإننا نجد في المفتاح الفلسفي البراجماتي إمكانات نافعة لتجربتنا الفلسفية العربية المعاصرة. لذلك ندعو إلى وضع جميع إفاداتها الفلسفية على طاولة البحث والإفادة، وبجاور إفادات المدارس الفلسفية الأخرى، وذلك سعيًا إلى خلق أجواء التعايش الفلسفي الذي سيؤدي بالتأكيد على توسيع مداركنا الفلسفية وتوفير مناخ فلسفي سيسهم في تكوين إطار ثقافي عام للحظة إقلاع فلسفي عربي معاصر.

ثانيًا : درس في حضور البراجماتية في الميدان التربوي

إن النجاح الذي أحدثته البراجماتية في الميدان التربوي، يعود إلى البعد العملي الواقعي الذي تتمتع به فلسفتها.

ونحسب أن الأهم في المضمار التربوي البراجماتي، أنه جاء يحمل روح الثورة التي قام بها «روسو». سواء في صياغة المفهوم، أو في الأهداف التربوية، أو في النظر إلى الطفل والطالب والتأكيد على كونهما مركز العملية التربوية. مع التأكيد على التطور الذي حصل من القرن الثامن عشر وحتى القرن العشرين. ولذلك نشعر أن «روسو» جديد يعيش في داخل المشروع التربوي البراجماتي.

إن المفهوم الجديد لعمل المعلم، والتصميم البراجماتي للمنهج الدراسي، وطرائق التدريس البراجماتية، نحن بالتأكيد محتاجون إلى دراستها من زاوية نظر نقدية تقويمية، ومن زاوية الحوار والإفادة لأن فيها إمكانيات تنفع إذا ما ضبطت في مناخاتنا العربية أن تكون فعاليات تربوية تعين في تنفيذ مشروعنا الفلسفي المعاصر المأمول.

الفصل السابع

الوضعية المنطقية وأثرها في التربية

شاركت الوضعية المنطقية مع الاتجاهات الفلسفية المعاصرة في تكوين الوجه المعرفي والثقافي لعالم القرن العشرين. - وهي في حقيقتها اتجاه فلسفي رافق الثورات العلمية. ولهذا انتخب له طريقًا متميزاً في التجارب الفلسفية المعاصرة. فقد اصطنع للفلسفة منهجاً، بعد أن نزعت العلوم موضوعها، وأصبحت مجالاً فلسفياً بلا موضوع. إنها تحولت لهذا الوضع إلى منهج للعلوم، أو على حد تعبيرها «نحو للعلوم» يحلل لغاتها ويُعيد بناءها من جديد ووفق اشتراطات منطقية صارمة.

يُركز هذا الفصل مهمته على تقديم كشف برصيد الوضعية المنطقية الفلسفي والتربوي، ومن خلال الإجابة على التساؤلات الآتية : ما مفهوم الوضعية المنطقية وتطورها التاريخي؟ وما طبيعة الإطار الفلسفي الذي أسست عليه الوضعية المنطقية عمارتها الفكرية في الميدان التربوي؟ ما حجم الحضور الذي سجلته الوضعية المنطقية في الميدان التربوي؟ ما هي الدروس التي يمكن استنباطها من قراءة رصيد الوضعية الفلسفي والتربوي؟

I ـ مفهوم الوضعية المنطقية وتطورها التاريخي

ما الوضعية المنطقية Positivism Logical؟ وما بداياتها التاريخية؟ إن الوضعية المنطقية واحدة من المدارس الفلسفية التي ظهرت في القرن العشرين، أسسها «موريس شليك» سنة ١٩٢٩، وضمت عدداً من العلماء والفلاسفة

منهم : «رودلف كارناب»، و«لودج بولتزمان»، و«بيير دوهم» و«ارنست ماخ» و«فيجل» و«جودل» و«فتجنشتاين[١]»، و«برتراند رسل» وآخرون. ومن الملاحظ على الوضعية المنطقية مقارنة بالمدارس الفلسفية الأخرى، فإنها ليست «مدرسة فلسفية تقليدية»، إذ لا يوجد في الوضعية المنطقية فيلسوف أستاذ يلتفّ حوله تلاميذ مريدون، كما هو الحال في المدارس التي عرفها تاريخ الفلسفة، بل تضم أعضاء في مستويات علمية متقاربة[٢].

وأول اسم أطلق عليها هو «حلقة فينا»، فقد كان من التقاليد الجامعية التي تعتمد عليها «جامعة فينا». أنها تسند كرسي أستاذ الفلسفة إلى «عالم له معرفة واسعة بفلسفة العلوم». وكان البداية في هذا التقليد سنة ١٨٩٥، عندما أسندت كرسي الفلسفة إلى «أرنست ماخ» وظل يشغله حتى سنة ١٩٠١ . وفي سنة ١٩٢٢ أسند إلى «موريس شليك»، وكان عالمًا في الفيزياء، إلا أنه كان عارفًا بشكل تام بالفلسفة وأصولها[٣]، وأسهم في التعريف بمنهجها ونظرتها الفلسفية والعلمية بمجموعة بحوث ضمن منشورات جماعة أرنست ماخ. ثم اشتركت مع جماعة برلين بإصدار مجلة فلسفية حملت اسم «أخبار الفلاسفة»، ومن ثم بدل اسمها وعرفت بـ «المعرفة» وكانت وسيلة نشر لأبحاثهم. وقد صدر العدد الأول منها سنة ١٩٣٠ [٤].

ولعبت الحرب العالمية الثانية سنة ١٩٣٩ دوراً سلبيًا مؤثراً على الوضعية المنطقية، وخصوصاً حلقة فينا، فقد أدت إلى تشتت أعضاء الحلقة، وذلك بسبب المواقف المعادية التي اتخذها بعض أعضائها تجاه النازية. ولهذا هجروا المدينة وانساحوا في أرجاء العالم، ومن ثم كان لبعضهم مناصب مرموقة في

١ـ انظر : White. M., The Age of Analysis, Boston, 1955, p.203

٢ـ انظر : لطفي بركات أحمد : فلسفة الوضعية المنطقية ولتربية، دار النهضة، ١٩٦٧ ص٣ .

٣ـ انظر : زكي نجيب محمود : حياة الفكر في العالم الجديد، الانجلو المصرية، بلا تاريخ، ص ص٢٨٧ـ٢٨٨ .

٤ـ انظر : ياسين خليل : مقدمة في الفلسفة المعاصرة، ط١، بيروت ١٩٧٠، ص٢٦٤ .

الجامعات الأمريكية والإنكليزية وغيرها من الجامعات[1].

لقد حملت الوضعية المنطقية أسماءً منها : «التجريبية العلمية»، و «التجريبية المنطقية» و «حركة وحدة العلم» و«التجريبية المتسقة» و«التجريبية الحديثة[2]». و«الفلسفة التحليلية[3]». ونلحظ أن هذه المدرسة الفلسفية، رغم هذه الأسماء العديدة، والتي تبدو كأنها تحمل اختلافًا، فهي تتصف ببعض الخصائص التي تميزها عن المدارس الفلسفية الأخرى، وحولها التقى فلاسفة المدرسة وعلمائها، ومن هذه الخصائص : التأكيد على وحدة مجال البحث العلمي، ووضع الأمور في عالم الواقع. وترى أن الحالة المعروضة للمناقشة إذا كانت «عبارة من عبارات اللغة في شتى مجالاتها، فهي في هذه الحالة وضعية منطقية. ولذلك كان الاسم الأكثر شيوعًا لهذه الحركة هو الوضعية المنطقية[4]».

II ـ الإطار الفلسفي للنزعة الوضعية المنطقية

ما طبيعة الإطار الفلسفي الذي أسست عليه الوضعية المنطقية عمارتها الفكرية في الميدان التربوي؟ إن في الإمكان الكشف عن أوجه هذه الطبيعة للإطار الفلسفي الوضعي المنطقي في الجوانب الآتية :

أولاً : الضبط الوضعي لوظيفة الفلسفة

ما وظيفة الفلسفة في المنظار الوضعي المنطقي؟ حقيقة إن ما يميز الوضعية المنطقية أنها تقدمت بضبط لوظيفة الفلسفة. بعد أن أخذت العلوم من الفلسفة كل موضوعاتها، وأصبحت حقلاً معرفيًا «بلا موضوع». فتحولت إلى

١ـ انظر كتابنا : دراسات في فلسفة التربية، الموصل، ١٩٨٩، ص١٢٩ .

٢ـ انظر : Black. M.: The Philosophical Analysis, New York, 1950, p.13

٣ـ انظر : ياسين خليل : المصدر السابق، ص٢٥٤ .

٤ـ زكي نجيب محمود : نحو فلسفة علمية، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٥٨، ص٣ .

«منهج» فقط. ولنعد إلي الإفادات الوضعية المنطقية نتبين من خلالها الضبط الذي تقدمت به الوضعية لوظيفة الفلسفة.

ترى الوضعية المنطقية أن وظيفة الفلسفة هي المثابرة على ربط اللغة بالتجربة ربطًا علميًا. وعلى صياغة الواقع الخارجي صياغة منطقية. ولتحقيق هذا الهدف طالبت باستخدام أسلوب التحليل المنطقي Logical Analysis. وذلك بطبع التفكير الفلسفي بسمات المعرفة العلمية. وهذه السمات هي : الوضوح والاتساق الداخلي. والقابلية للفحص، والتكافؤ، والدقة والموضوعية.

إن بحث الوضعية المنطقية متصبٌ على اللغة، ولما كانت لغة الحياة اليومية مملوءة بالغموض واللبس، فإن الفلسفة تسعى إلى التمييز بين الغامض والواضح. وتقوم بتحليل العلاقات بين المعاني. وهدفها من كل ذلك «القضاء نهائيًا على المشكلات الزائفة، والمفاهيم الخاوية والقضايا الكاذبة». ويظهر لنا أن وظيفة الفلسفة بتطبيق طريقة التحليل المنطقي، تتحدد في جانبين :

الأول : سلبي يقوم على شطب جميع القضايا الميتافيزيقية، من ساحة العلوم، القضايا الميتافيزيقية المرتبطة بالعلوم الطبيعية والرياضية والإنسانية.

الثاني : إيجابي ينزع إلى توضيح «مفاهيم العلوم ومناهجها، والكشف عن عملية تكون المعرفة البشرية بأسرها ابتداءً من معطيات التجربة[1]».

ومن المعلوم أن الفلسفة في الضبط الوضعي المنطقي، لا تقدم أية معرفة جديدة، وإنما تسعى بكل جهدها إلى توضيح المعرفة التي تقدمها الحقول المعرفية المختلفة. وبذلك تصبح وظيفة الفلسفة «عملية نقدية تحليلية، وليست جهداً تأمليًّا يبذله الفيلسوف». ومن هنا تلحظ في الموقف الوضعي المنطقي، رفضًا لإثارة أي سؤال من أمثال : «ما معنى الحياة؟ وهل الناس فانون (ميتون)؟

1ـ انظر : زكريا إبراهيم : دراسات في الفلسفة المعاصرة، مكتبة مصر، بلا تاريخ، ص ص٢٨٤ـ٢٨٥ .

إن رفضها يأتي من أنها لا تستطيع أن تقدم إجابة يمكن التثبت منها تجريبياً[1].

لقد آمنت الوضعية المنطقية بأن الفلسفة الحقة هي التي تعتمد على الطريقة التحليلية المنطقية في حل مشكلات الحياة والمواقف المختلفة. إن هدفها تخليص العقل البشري وتطهيره من الأخطاء الميتافيزيقية، ولذلك قامت بتحديد أهمية اللغة، وتوضيح أبنيتها المنطقية، بهدف وضع «بناء سليم للعلوم مطبوع بالوضوح[2]».

ومن النافع الإشارة هنا إلى أن «فتنجشتاين» وهو واحد من الوضعيين المنطقيين، قد سعى إلى تقديم فهم يوضح طبيعة المنهج الذي اصطنعته الفلسفة من خلال الضبط الوضعي المنطقي، فذهب مبيناً طبيعة هذا المنهج، بأنه المنهج «الذي يحيل سائر القضايا التي يمكن أن تقال عن الأشياء إلى العلماء أنفسهم، على اعتبار أنهم وحدهم الذين يستطيعون أن يتحدثوا عنها، حتى إذا أثار أحدهم أية مشكلة ميتافيزيقية لم يكن علينا سوى أن نبين له أن مشكلته خاوية أو فارغة تماماً من كل معنى. ولن يتسنى للفلسفة أن ترى العالم على الوجه الصحيح إلا حين يكون قد قدر للفلاسفة أن يدركوا أن كل مهمتهم تحليل المقال المنطقي الذي نصطنعه في وصف العالم الخارجي. وبهذا المعنى تكون كل وظيفة للفلسفة القضاء على الفلسفة، أو هي على الأقل التخلي عن كل فلسفة[3]».

إن هدف الوضعية المنطقية من هذا الضبط لوظيفة الفلسفة ينزع إلى إنشاء لغة منطقية واحدة لجميع العلوم الطبيعية، وذلك لأنهم يعتقدون أن كثيراً من القضايا العلمية يمكن أن تترجم إلى لغة ذات صيغ منطقية دون أن تفقد معناها. ويشترط في اللغة المنطقية أن تكون دقيقة ومتينة. كما وأن استخدام

1ـ انظر : Albert, W.: Philosophy and Modern World, Indiana, 1959, p.349

2ـ لطفي بركات أحمد : المصدر السابق، ص ص٦٠٥ .

3ـ انظر : زكريا إبراهيم : المصدر السابق، ص ص٢٥٨ـ٢٥٩ .

الألفاظ وترتيب القضايا يخضع لقواعد المنطق[1]. وفي ضوء ذلك يصبح لكل كلام، أو حديث معنى. بشرط إذا تألف هذا الكلام من قضايا المنطق والرياضيات وقضايا العلوم الطبيعية، وجميع القضايا التي تقبل التثبت التجريبي[2].

ثانيًا : الضبط الوضعي المنطقي لمبدأ التثبت Verification

تنهض نظرة الوضعية المنطقية إلى المعرفة على مبدأ عرفت به، واشتهرت من خلاله في مضمار المعرفيات، هذا المبدأ هو مبدأ «التثبت أو التحقق». ولبيان مضمونه المعرفي نتساءل : ماذا يقصدُ الوضعيون المنطقيون بمبدأ التثبت (أو التحقق)؟ نعود ونؤكد على أن مبدأ التثبت ملازم للفلسفة الوضعية المنطقية، وهو المبدأ المميز لها. فقد اصطنع الوضعيون المنطقيون هذا المبدأ طريقة لهم «في تخليص الفلسفة والعلوم من القضايا الفارغة والميتافيزيقا وتأسيس قاعدة علمية تشمل جميع العلوم. ومن ثم تكون هذه القاعدة أساساً لوحدة العلم. فقد ارتأت جماعة فينا نفسها لتحقيق هذا الهدف، أن تستخدم طريقة جديدة في تحليل القضايا من الناحيتين الشكلية والدلالية. وهي طريقة التحليل المنطقي للغة. إنها تسعى من كل ذلك إلى إثبات أن القضايا الميتافيزيقية قضايا زائفة لا معنى لها[3]».

١ـ انظر : نيلر : مقدمة في فلسفة التربية، ص ص١١٢ـ١١٣، ومن الملاحظ أن الوضعية المنطقية ترى أن قضايا الرياضيات والمنطق الصوري تحصيل حاصل، لا تضيف عن العالم الخارجي معرفة جديدة، إن قضايا الرياضيات مثل تحصيل حاصل، لا تضيف عن العالم الخارجي معرفة جديدة، إن قضايا الرياضيات مثل القضية القائلة : ٢ + ٢ = ٤ ما هي إلا تكرار لحقيقة واحدة برمزين مختلفين، فقضايا الرياضيات معادلات : والمعادلة تعني أن طرفيها متساويان. أي أن ما نعبر عنه برمز معين في طرف. نعبر عنه هو نفسه برمز آخر في طرف آخر. ومن ثم، إن قضايا الرياضيات كلها تحليلة، أو تكرارية، إذن هي تحصيل حاصل. وبذلك فإن ما أحصل عليه في الطرف الثاني من المعادلة هو الشيء الذي أحصل عليه في الطرف الأول منها. زكي نجيب محمود ؛ حياة الفكر في العالم الجديد، ص ٢٩١ .

٢ـ انظر : ياسين خليل : مقدمة في الفلسفة المعاصرة، ص٢٧٤ .

٣ـ انظر كتابنا : دراسات في فلسفة التربية، ص ص١٣١ـ١٣٢ .

وبذلك أصبحت الفلسفة طريقة مجردة ، وقد تخلت في ميدانها من إنتاج «قضايا تجريبية لأن ذلك من اختصاص العلوم ، ولا يقع ضمن اختصاصها تكوين قضايا رياضية لأن تلك من اختصاص علماء الرياضيات» وعلى هذا الأساس آمنت الوضعية المنطقية بمبدأ التثبت ، وهو يعمل في اتجاهين :

الأول : «اتجاه الواقع والحقيقة أن تقرير أية حقيقة من حقائقه يكون بالطرق العلمية التجريبية».

الثاني : «يخص قضايا المنطق والرياضيات وهي بالتأكيد لا تخضع للتجربة».

إذن يعتمد مبدأ التثبت على الطريقة البرهانية. ومعلوم أن هذه الطريقة تقرر أن «القضية الرياضية أو المنطقية (س) مشتقة من النظام أو غير مشتقة منه». وهكذا سحبت الوضعية المنطقية مبدأ التثبت خارج حدود ساحة العلوم الطبيعية والرياضية والمنطقية. وكانت الغاية من ذلك إخضاع قضايا الميتافيزيقا لكشف حقيقتها. فهي قضايا غير تجريبية، وهي في الوقت ذاته، قضايا غير منطقية أو رياضية. وهي في التقويم الأخير قضايا فارغة من المعنى، وهي قضايا «ناتجة عن أخطاء في التركيب[1]».

وتقدم «الأستاذ آير» بمجموعة شروط للتثبت من العبارات في المعرفة العلمية، وهي :

أولاً : إن العبارة تكون قابلة للتثبت إذا كانت قضية قد تم تركيبها بالاعتماد على الملاحظة. أو إذا أضافت إليها قضية أو أكثر من قضايا الملاحظة.

ثانيًا : في الإمكان التثبت من العبارة بطريقة غير مباشرة. وذلك إذا توفر فيها الشرطان الآتيان : «إذا ترتب عليها عبارة أو أكثر قابلة للتحقق

١ـ انظر : ياسين خليل ؛ مقدمة في الفلسفة المعاصرة، ص٢٧٤ .

بطريقة مباشرة» و «ألا تشمل العبارة أية مقدمة لا تكون تحليلية أو قابلة للتثبت بطريقة مباشرة[1]».

ثالثًا : نظرة الوضعية المنطقية إلى القيم

كيف نظرت الوضعية المنطقية إلى القيم الأخلاقية؟ يرى «كارناب» وهو واحد من أكبر فلاسفة الوضعية المنطقية، أن الفلسفة التقليدية كانت دراسة مزعومة، وليست دراسة في الوقائع، دراسة ما هو خير، وما هو شرّ. وإذا نظرنا إلى العبارات الأخلاقية على أنها قضايا، نجدها غير قابلة للتثبت تجريبياً، لأنها لا تقول أو تعبر عن شيء. وعلى أساس الموقف الوضعي المنطقي تكون العبارات الأخلاقية قضايا ميتافيزيقية خالية من كل معنى[٢].

ويعتقد أن قضايا الأخلاق ليس لها معنى نظري، وإنما هي تعبير مجرد عن بعض الانفعالات ؛ فهي أوامر أو وصايا مملوءة بالشحنات العاطفية. وعلى هذا الأساس رفض «كارناب» القيم الأخلاقية لأنها تتخطى حدود التجربة. ولما كانت التجربة هي نقطة الارتكاز لكل شيء وأن القيم الأخلاقية والجمالية ليست بقضايا تجريبية، أصبحت قضايا خالية من المعنى، فهي شبيهة بالقضايا الميتافيزيقية[٣].

ويذهب (آير) إلى أن القضايا الأخلاقية والقضايا التي تشير إلى واجبات، ليست قضايا صادقة أو كاذبة، وإنما هي عبارات تصف مشاعر وعواطف المتكلم. وهي بذلك لا تخضع لأي حساب تجريبي، وإنها غير قابلة للتعريف بلغة الواقع[٤].

ورغم كل هذه المواقف وجدنا أن الوضعية المنطقية قد راجعت موقفها من

١ـ انظر : Ayer.: Language: Truth and Logic, 1946, p.13

٢ـ انظر : Carnap. R.: Philosophy and Logical Syntax: London, 1935, p.24

٣ـ انظر :

٤ـ انظر : Lbid.; p.25, Ayer.: Philosophical Essay; London, 1965, p.263

القيم الأخلاقية. واستناداً إلى هذه المراجعة سعت إلى اقتراح نظرية أخلاقية تنهض على الحقائق التي أدلى بها كل من علم النفس وعلم الاجتماع، وذلك يعود إلى أنها ترى أن هذين العلمين أصبحا من العلوم التجريبية، وبذلك قدمت نظريتها الأخلاقية على أساس واقعي حسي لا خيالي(*).

لقد بينت في صياغة نظريتها الأخلاقية، أهمية الدوافع الإنسانية في توجيه سلوك الأفراد، وسلوك الجماعة، ممثلة في مواقف : الأنانية، والغيرية، والثواب والعقاب، والسعادة والمعاناة، والحرية والحتمية، والمسؤولية والانسحابية، وغيرها من المواقف النابعة من الواقع والخبرة والتجربة. ونقف هنا ونتساءل : ما هي أبعاد الطريق المؤدي بنا إلى عالم الأخلاقية؟ إن الطريق المؤدي إلى عالم الأخلاقية حسب إفادات الوضعية المنطقية تتحدد في «الدوافع الاجتماعية» فهي التي تلعب دوراً في توجيه الإرادة باتجاه إنجاز الخير الخاص بمصلحة الفرد والجماعة. وتحمل المجتمع مسؤولية الإشراف على دوافع السلوك الإنساني.

ولذلك دعت الوضعية المنطقية إلى دراسة قوانين الانفعالات، والقواعد التي تضبط نموها وانطفاءها. ونلحظ في هذه الدعوة توجهاً فلسفياً إلى تأسيس الأخلاق تأسيساً واقعياً، وأن ذلك إذا تحقق، فإن الأخلاق ستتحول إلى وسائل مستندة إلى الدوافع الواعية المنبثقة من أرضية المجتمع والمرتبطة بمقوماته. ولهذا الموقف من الأخلاق رفضت الوضعية المنطقية الأخلاقية المؤسسة على النزعات الفردية. والمتمثلة في دوافع الفرد الأنانية، وبالمقابل قررت «أن الأخلاقية التي تنادي بها قائمة على أساس الذات وضبطها[1]».

وتدعو إلى موقف أخلاقي قائم على التدقيق الواقعي في السلوك الإنساني، فذهبت إلى أنه في الإمكان «خلق إنسان طيب من إنسان شرير». وذلك عن

---

* عولت الوضعية المنطقية على العلوم المختلفة في بيان «حقيقة العالم» وعلى علم النفس والاجتماع والعلوم فيما يخص «طبيعة الانسان».

1- انظر : لطفي بركات أحمد : المصدر السابق، ص ٩١ وما بعد.

طريق تعديل دوافع الفرد. وهنا نتساءل : ما موقف الوضعية المنطقية من الثواب والعقاب؟ إنها تؤمن أن الثواب والعقاب لا أثر لهما في تعديل سلوك الفرد. وذلك لأنها تنظر إلى العقاب على أنه ثأر طبيعي لخطأ ماضٍ تعارفت عليه بعض المجتمعات، وتوهمت أن له أثراً في تعديل سلوك الفرد بالرغم من أنه أسلوب وحشي وبربري ينال الكرامة البشرية». وأنها بدلاً من العقاب استندت إلى الخبرة، فقد وجدت فيها «عملية تربوية تسهم بشكل فاعل في تعديل سلوك الفرد[1]».

وأحسب هنا وأنا أقرأ هذا النص، كم من الأثر تركه «روسو» على الفلسفات التربوية اللاحقة. فأنا أقرأ بين السطور شخصية «روسو» وهو يحمل كتاب «أميل» ويقرأ من بعض الفقرات التي خصّ بها ثورته على العقاب الذي يستخدمه الكبار في معاقبة الأطفال. إنه منطق التواصل مع الحقيقة التربوية الروسوية التي عمّت العالم بأجمعه وأسست مواقفها التربوية مستفيدة من التجربة التربوية الروسوية.

ولعلّ من الأمور التي نجد من الضروري بيانها من خلال الإفادات الأخلاقية، الدور الذي تلعبه التربية في تدعيم القيم الأخلاقية، إلا أن الدور الذي رسمته للتربية يقوم على تقديم القيم الأخلاقية للفرد مرتبطة بالارتياح واللذة، وبذلك يشعر الفرد باستحسانها وأهميتها، وتترسخ هذه القيم أكثر إذا عرف الفرد أن المجتمع موافق عليها، وفي الوقت نفسه تنطفئ دوافع الفرد إذا عرف أن المجتمع لا يوافق عليها[2].

III ـ الفلسفة الوضعية المنطقية في الميدان التربوي

ما حجم الحضور الذي سجلته الوضعية المنطقية في الميدان التربوي؟ نحاول

١ـ انظر المصدر السابق.

٢ـ انظر المصدر السابق.

في هذا المحور تناول ثلاثة أطراف من الميدان التربوي كان للوضعية المنطقية حضور فيها، وهي :

أولاً : مفهوم التربية

ما مفهوم التربية عند الوضعيين المنطقيين؟ ينظر الوضعيون المنطقيون إلى التربية على أنها، وفي المرتبةالأولى، فرع علمي يستخدم «اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية في قبول أي نظرية أو ممارسة تربوية[1]». ويعتقد «شليك» وهو كبير الوضعيين المنطقيين أن التربية، «عملية تعديل لدوافع الفرد، وخلق إنسان خيّر من إنسان شرّير». وهي في الوقت نفسه «عملية إكساب الفرد دوافع جديدة» تؤدي في الحقيقة إلى «تنمية القيم المعرفية لدى الطالب، وذلك من خلال تحويل القيم الانفعالية إلى قيم معرفية، وإلى تحقيق سعادته في ضوء المجتمع[2]».

ثانيًا : أهداف التربية

ما أهداف التربية في رأي الوضعيين المنطقيين؟ إن من أهم الأهداف التربوية التي تؤكد عليها الوضعية المنطقية :

١ـ تهدف إلى برمجة بعض المواد الدراسية، وتعتقد أن الأهداف تقع ضمن المادة الدراسية[3].

٢ـ تهدف إلى جعل «دوافع الطالب محور السلوك وبالإمكان تعديل دوافعه، ومن ثم إحداث تغيير في سلوكه». وتلفت نظر المربين إلى حقيقة الطالب وهي أن تصرفاته تحدث على «أساس دوافعه وميوله، لا حسب أوامر تعسفية جامدة».

١ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص١١٥ .

٢ـ انظر : Schilick. M: The Problems of Ethics, Trans. by Runin, New York, 1939, p.62،
وراجع كذلك : لطفي بركات أحمد المصدر السابق، ص٩٧ .

٣ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص١١٥ .

٣- تهدف إلى «إكساب الفرد دوافع جديدة» وتحسب أن ذلك لا يتحقق «إلا عن طريق الخبرة الحسية المستمرة». وتنزع بكل ما تملك من إمكانات إلى «تحويل القيم الانفعالية عند الطالب إلى قيم معرفية[١]».

٤- تهدف إلى حمل المدرسة على إدراك «أن من ضمن ما تقوم به تحقيق سعادة الطالب، وأن تربط سعادته بموافقة المجتمع عنيها[٢]».

ثالثًا : شخصية الطالب الوضعي المنطقي

كيف نظر الوضعيون المنطقيون إلى الطالب؟ تتحدد نظرة الوضعيين المنطقيين إلى الطالب على أنه «مجموعة دوافع، وأن هذه الدوافع محور سلوكه». ولذلك دعوا المدرسة إلى ضرورة التعرف على هذه الدوافع لأن في هذه المعرفة يسهل عمل المدرسة. كما وفيها تتحدد المجالات التي تقوم بها المدرسة في إنجاز وظيفتها.

وبالاستناد إلى دوافع الطالب، فقد اعتقدت أنه في الإمكان الاعتماد عليها في توجيهه وحمله على التصرف بطريقة ما، وفي الوقت ذاته الاتكاء عليها في تشجيعه على الابتعاد من القيام بتصرف آخر. ولكن هذه الدوافع لا ينبغي فهمها على كونها تضغط على الطالب، وترغمه على أي سلوك، وأن بمقدور المدرسة خلق طالب خيِّر من طالب شرّير، وذلك عن طريق تعديل دوافعه» ولفتت الوضعية المنطقية أنظار المربين إلى أن «الطالب يتصرف على أساس دوافعه لا حسب أوامر جامدة تعسفية».

وطالبت أن يتركز الاهتمام على الخبرة الحسية للطالب، وذلك لأن «عملية إكسابه دوافع جديدة تتحقق عن طريق الخبرة الحسية المستمرة». وترى أن دوافع الطالب تتميز بالمرونة وهي غير جامدة وأنها على هذا الأساس «قابلة للتعديل والتغير والتطوير والنمو حسب المواقف الثقافية والاجتماعية والخلقية

١- انظر : Schilick. M.: op. cit.

٢- انظر : لطفي بركات أحمد : المصدر السابق، ص١٩٧ .

التي يمر بها». كما ترى أن هناك اختلافا في دوافع الطالب، وليست تجري على وتيرة واحدة، وأن ذلك مرهون بنوع «استعداداته الطبيعية وتربيته وخبراته. ومن هنا صار المطلوب من البيت والمدرسة أن تراعي كل ذلك وتضعه موضع التقدير[1]».

ونبهت في التعامل مع الطالب على ضرورة التمييز بين نوعين من القيم :

1ـ قيم انفعالية وهي «ليست ذات محتوى منطقي أو تجريبي، وذلك لأنها تقول شيئاً عن العالم الخارجي».

2ـ قيم معرفية، وهي «تحدد مواقف وتصف حوادث قائمة بين الفرد والجماعة».

ولهذا أرادت أن تبين للمربيين حقيقة مهمة ينبغي الالتفات إليها، وهي أن القيم الأخلاقية والاجتماعية والثقافية إذا بقيت «على مستوى انفعالات الطالب، فإنها تفقد تأثيرها على الآخرين» ولا تتحول إلى مضمار العمل والتجريب ولذلك ستبقى سجينة إطارها النظري الخالص. وعلى أساس هذا الفهم الوضعي المنطقي دعت المدرسة إلى ضرورة أن تعمل بكل جد على «تحويل القيم الانفعالية إلى قيم معرفية» وأن تكون القيم المعرفية هي «وسيلة المدرسة في تربية الطلاب، وأن تعتمد هذه القيم على الخبرة النابعة من الماضي والحاضر والمهدة للمستقبل. وأن كل ذلك سيسهم في تعليم الطلاب القيم الأخلاقية والاجتماعية والثقافية المعبرة عن مشاعرهم وأحاسيسهم والنابعة من حاجاتهم[2]».

وبحضور لشخصية روسو القوية في الإفادات التربوية التي تقدمت بها الوضعية المنطقية نشعر بأن الاثنين فكرا في قضية واحدة، ولعل معترض يقول

1ـ انظر : Schlick. M., op. cit., pp.61-62، وكذلك : لطفي بركات أحمد : المصدر السابق، ص ص١٦٤-١٦٥ .

2ـ انظر : لطفي بركات أحمد : المصدر السابق، ص١٤٩ وما بعد.

لنا : كيف حدث ذلك؟ نقول موضحين إن كتاب «أميل» تحول إلى «إنجيل للمربين» جميعاً. وبالتأكيد قرأه الوضعيون المنطقيون. وخير شهادة، هذا الموقف من العقاب. فقد نددت الوضعية المنطقية بأسلوب معاقبة الطلاب. وتعتقد أنه «حالة همجية من نتائجها السلبية قمع وكبت الطلاب، مما يحملهم على الأنانية والعزلة عن الجماعة والنقمة عليها. إنه أسلوب لا يحقق تغييراً في سلوك الطالب» وذهبت في المقابل على التأكيد على دور الثواب كواحد «من الوسائل التي تساعد على تطوير سلوك الطالب. إلا أنه عامل ثانوي مؤقت» وبذلك قررت على ضرورة أن يتجه الطالب في مثابرته دائماً «نحو العمل أو الفعل الذي يولد لديه سروراً وبهجة ويبتعد عن الفعل الذي يسبب له حزناً وألماً[1]».

١٧ ـ المعلم والمنهج وطرائق التدريس الوضعية المنطقية

ومن الشهادات على حضور الوضعية المنطقية في الميدان التربوي، شهادات ثلاث في الإمكان أن نتناولها بالصورة الآتية :

أولاً : التوصيف الوضعي المنطقي لعمل المعلم

ما طبيعة عمل المعلم في المنظار الوضعي المنطقي؟ يطالب الوضعيون المنطقيون المعلم أن تكون «أفكاره واضحة ومرتبة ومتصلة بعضها بالبعض الآخر، وأن يتجنب الغموض. وأن يميز بين المعقول وغير المعقول، وأن تكون المعرفة التي يهدف الوصول إليها معرفة موضوعية، غير منحازة أو ذاتية، وأن تكون قابلة للفحص وموضع ثقة. وأن يعتمد على المنطق في استنباط المعارف. وألا يصدر حكماً إلا إذا توفرت لديه جميع المعلومات الكافية. ومطلوب منه أن يحدد بوضوح كل القواعد والمصطلحات التي ترتبط بالمناظرة

---

١ ـ انظر : Schilick. M.: op. cit.، وكذلك راجع : لطفي بركات أحمد : المصدر السابق، ص١٨٤ .

أو الحديث. وأن يفحص جميع القضايا الأخلاقية فحصًا دقيقًا، ويقوم بتصنيفها حسب ما تكون عليه[١]».

وينهض عمل المعلم الوضعي المنطقي على إثارة دوافع طلابه. وأن ذلك يتحقق من خلال خلقه «روح الوئام والحب بينه وبينهم». ومطلوب منه أن يقوم بين فترة وفترة بالاجتماع بطلابه «لتبادل وجهات النظر في المشكلات التي تعرض لهم». والحقيقة أن الوضعية المنطقية تحسب أن «حب الطالب لمعلمه» سيدفعه إلى السعي في دروسه، والمواظبة في إنجاز واجباته، وذلك من أجل الفوز برضاه.

وترى أنه من الضروري أن يحرص المعلم على «إشباع دوافع طلابه» وأن ذلك يتحقق من خلال «تقديمه مادة واضحة ومفهومة لهم». وأن يتضمن درسه «بناء جديداً من المعلومات» بشرط أن تكون معروضة بأسلوب منطقي. وأن يلفت انتباههم إلى الجوانب التي يمكن أن تطبق فيها معلوماتهم الجديدة. ومطلوب منه «أن يشعر طلابه بالتقدم في المادة الدراسية، وذلك من خلال البيانات والاختبارات التي يقوم بها بين فترة وأخرى. إن مثل «هذه الوسائل تدفع الطالب للعمل[٢]».

ثانيًا : المنهج الدراسي البراجماتي (التعليم المبرمج)

كيف نظرت الوضعية المنطقية إلى المنهج الدراسي؟ أولاً نجد من الضروري القول إن الوضعية المنطقية سعت إلى برمجة المواد الدراسية على «شكل التعليم الآلي» ونظرت إليه على أنه نوع من التعليم الذاتي. وبذلك تقف الوضعية المنطقية وراء إشاعة هذا النوع من التعليم، وذلك لأنه بتقديرها «نموذج من السلوك التعليمي الذي يمكن التثبت من صحته تجريبيًا». وعلى هذا الأساس رأت مواد الدراسية التي يمكن برمجتها مواد مقبولة في المنهج الدراسي. أما

١ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص ص١٣١ـ١٣٢ .

٢ـ انظر : لطفي بركات أحمد : المصدر السابق، ص١٦٦ .

المواد التي لا يمكن برمجتها فهي مواد لا مكانة لها في المنهج الدراسي. واعتقدت أن الأهداف تقع ضمن المواد الدراسية، فعلى سبيل المثال إن تعليم «علم الحساب» هو هدف راسخ وثابت في المنهج الدراسي[١].

ومن المعلوم أن التعليم الآلي يحول «غرفة الدراسة إلى معمل». وبذلك تصبح المواد الدراسية، وبرنامج التدريس على العموم، وكذلك النظام والامتحانات وكيفية إجرائها، «خاضعة للضبط باستمرار في حدود الإطار التجريبي». والحقيقة أن التعليم الآلي يعتمد بصورة كلية على «اللغة الاحصائية». ولهذا أصبح من وجهة نظر الوضعية المنطقية أن «اختيار المعلم» و«دراسة المنهج» و «أساليب الإرشاد النفسي» كلها موضوعة على صيغة «فروض يمكن التعبير عنها والتثبت منها وتقويمها بالأساليب الإحصائية». كل هذا حمل الوضعية المنطقية على النظر إلى التربية «على أنها في الدرجة الأولى فرع عملي يستخدم اللغة الاحصائية والاجراءات التجريبية في أية نظرية أو ممارسة تربوية[٢]».

ثالثًا : طرائق التدريس الوضعية المنطقية

ما طرائق التدريس التي دعا الوضعيون المنطقيون إلى تداولها؟ في الحقيقة إن الوضعية المنطقية ملتزمة في كل فعالية تربوية، ونشاط تعليمي بخطها الفلسفي القائم على تطبيق مناهج التحليل في المجال التربوي بصورة عامة. وهنا وجدناها تثير السؤالين الآتيين : «إلى أيّ مدى يكون التدريس عملية خلقية وفنية؟». و «إلى أيّ مدى تخضع للبحث العلمي؟».

يرى الوضعيون المنطقيون أن من الضروري أن تكون طرائق التدريس، تطبيقًا أوسع للطرائق العلمية في معالجة المشكلات التربوية، معالجة علمية. وعن هذه المسألة وجدنا «شيفلر» يُفيد بأن «البحث العلمي يسعى إلى الارتفاع

١ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص١١٥ .

٢ـ انظر المصدر السابق.

بكل توعية المدرسين ومكانتهم المهنية[1]». وهنا طالبت الوضعية المنطقية أن لا يبدأ طريقته في التدريس دون «وضع تعريفات لكل المصطلحات الأساسية» ومطلوب منه كذلك أن يُقيم «طريقته في التدريس في ضوء سلوك محدد». وأن «تكون حجرة الصف معملاً» وأن «يحدد سلسلة الحركات التي يتكون منها التدريس». وأن يثبت «سلسلة الخطوات الضرورية» التي تؤدي إلى نجاح المعلم ومن خلال كل النشاطات التربوية[2].

وتطالب الوضعية المنطقية بين فترة وأخرى أن تنهض عملية نقد وتقويم لطرائق التدريس وذلك للوقوف على مدى فعاليتها. وإن ذلك يتحقق من خلال «تحليل هذه الطرق تحليلاً منطقيًا يحدد الفلسفات والقيم والاتجاهات التي تقف وراءها». وإن الطريقة التدريسية في المنظار الوضعي المنطقي «ليست قدرة مجردة على نقل جزء من المعرفة إلى أذان الطلاب. إن طريقة التدريس إذا لم توجه توجيهاً واعيًا يعتمد على اختيار الخلق السليم ستكون عاجزة عن تحقيق أهداف المجتمع».

وتنظر الوضعية المنطقية إلى الطريقة التدريسية على أنها المسؤولة «عن تحديد نوع العلاقة الأخلاقية والاجتماعية» المطلوب تأسيسها بين المدرسة والطلاب. ومن خلال المقارنات مع إفادات المدارس الفلسفية بينت كيف أن طريقة التدريس الوضعية المنطقية تتمتع بإمكانات في إقامة علاقة دقيقة بين المدرسة والطلاب. فمثلاً إذا «كانت الطريقة التدريسية من النوع الذي يعتمد فيه المعلم على التلقين والطالب على الاستماع والخنوع، كانت الحصيلة خلق شخصيات سلبية غير قادرة على استخدام التحليل المنطقي أو التثبت التجريبي[3]». وتتساءل الوضعية المنطقية : ما هو الأسلوب الذي تعتمده هذه المدرسة إذا واجهت طالبًا يرتكب خطأ مثل السرقة والكذب؟ إن المدرسة في هذا الوضع

١ـ انظر Scheffler.: The Language of Education, Illinois, 1965, p.105

٢ـ انظر : نيكر : المصدر السابق، ص ص١١٧ـ١١٨

٣ـ انظر : لطفي بركات أحمد : المصدر السابق، ص١٣٦ وما بعد.

«إذا واجهت طالبًا يسرق أو يكذب ستنظر إليه على أنه شرير بطبيعته، أناني بفطرته، عدواني، قدر له أن يكون كذلك منذ ساعة ميلاده حتى موته. إن المدرسة هنا استخدمت المنهج الذي حاربته الوضعية المنطقية».

ونجد أن الوضعية المنطقية لم تقف عند محاربة المنهج الميتافيزيقي السائد في طرائق التدريس التي تتداولها المدارس. وإنما تقدمت للمدرسة ببديل يملأ منطقة الفراغ الناشئة من إزاحة المنهج الميتافيزيقي. ولهذا جاء البديل المقدم إلى المدرسة معتمداً «منهج التحليل المنطقي»، ويقوم هذا المنهج على تحليل «كلام الطالب ومن ثم رده إلى أصوله الثقافية والاجتماعية. والهدف من ذلك معرفة دوافع الطالب التي أدت به إلى القيام بهذا السلوك. وإذا ما عرفت ذلك فإنها تستطيع أن تجعله يعدل من سلوكه، وذلك عن طريق تفاعله مع الخبرة». والحصيلة من كل ذلك «تجنب الكثير من الجانحين من الوقوع في الخطأ[1]».

٧ ـ تعقيب ختامي

ما هي الدروس التي يمكن استنباطها من قراءة رصيد الوضعية المنطقية الإطار الفلسفي؟ وما هي الدروس التي نكسبها من حضور الوضعية المنطقية في الميدان التربوي؟ إنها الدروس الآتية :

أولاً : درس في بناء الإطار الفلسفي

ما الدروس المستفادة من تجربة الوضعية المنطقية في بناء الإطار الفلسفي؟ أولاً إنها فرصة معرفية نتمكن فيها من التدريب الفلسفي على الخيار الوضعي المنطقي في التعامل مع المذاهب الفلسفية، وطريقتها في النقد والتقويم، والكيفية التي انتخبتها في تشييد عمارتها الفكرية التي رغبت لها أن تكون «فلسفة للعلوم» وذلك من خلال النظر إلى العلوم بكونها «لغات» وأن مهمتها تحليل قيم هذه التجارب اللغوية.

---

١ ـ انظر المصدر السابق.

كما ونذكر في درس آخر خرجنا به من دراستنا للوضعية المنطقية، أنها اتجاه فلسفي معاصر لا زال بعض ممثليه من العلماء والفلاسفة، أحياء يعيشون بيننا في قرية العالم المعاصر. وهذا الاتجاه الوضعي مارس تأثيراً على الساحة الثقافية الكونية، التي ساحتنا الثقافية ركنٌ منها، وأن هذا التأثير انتقل في خارطة معرفية، بدأت بالمؤسسات التربوية، وخصوصًا الجامعات، ومراكز البحث وبالتحديد في «بريطانيا» ومن ثم في «أميركا» و «ألمانيا» و «اليابان»، فقد كانت إفادتها الفلسفية موضوع درس وبحث، ونقد وتقويم وتجريب.

ولهذا كله نحسب في المفتاح الفلسفي الوضعي المنطقي، ما يُفيدنا في فتح بعض الأبواب التي بقيت مغلقة أمام التجارب الفلسفية السابقة. إن في الوضعية المنطقية إمكانيات إفادة في مشابرتنا النازعة إلى تأسيس إطار فلسفي معاصر، يُكوِّن قاعدة لإنشاء عمارتنا التربوية. إلا أننا في الوقت ذاته لا نؤمن، كما يرى البعض، بأن الوضعية المنطقية هي المفتاح السحري الوحيد الهادف إلى تبديل اعتقادات سليمة، ومواقف فكرية ثابتة، وأساليب معرفية، وقيم متكونة، ببديل معرفي ضيق الأفق لا يُفرق بين ما للطبيعة وبين ما للإنسان. ويُخضع كل شيء للمنهج العلمي التجريبي، والذي فيه إمكانات إفادة نحن بأمس الحاجة إليها. إلا أننا في الوقت ذاته نحتاج إلى منهج قادر على تحسس مشكلات الإنسان، ومطبوع بطابع العلمية. إن المنهج الأول كمي إحصائي يجرد الحياة من العواطف والمشاعر الإنسانية. والمنهج الذي نحتاجه هو منهج كيفي يستفيد من منهج الكم باتجاه تكوين منهج يتفاعل فيه «الكم والكيف» وذلك لتقديم فهم للظاهرة الإنسانية.

ولهذا فإننا نؤكد على الحوار مع التجربة الفلسفية التي أنتجتها الوضعية المنطقية، لأننا نحسب فيها إمكانات الإفادة والدرس. وفيها تحدٍّ معرفي يسهم في لفت الأنظار إلى بعض المواطن في دائرة المعرفيات العربية، التي أصبحت في ذمة تاريخ التجربة الإنسانية، والتي تحولت في أنظار البعض إلى ثوابت معرفية. في الحقيقة فرضت نفسها وصية على حركة المعرفيات والثقافة،

فصارت قيدا معرفيا، وعقبة فكرية تقف بوجه حركتنا النازعة إلى إعادة صياغة الموقف الفلسفي، وعلى الأخص المعرفي منه، في ضوء الحوار مع الاتجاهات الفلسفية، التي ولدتها دائرة ثقافة الآخر.

فمثلاً نحن بأمسّ الحاجة إلى منهج «التحليل المنطقي» وذلك للإفادة منه في تكوين قاعدة فلسفية تهدف إلى فحص الثوابت المعرفية. وبذات المستوى نحن بحاجة إلى تجريب ثقافي لمبدأ التثبت الذي أنتجته الوضعية المنطقية، وذلك سعيا إلى تكوين تجربة ثقافية فيها حوار مع الوضعية المنطقية، وخصوصا مع مبدأ التثبت والمتراكم الثقافي في دارنا الثقافية العربية الإسلامية.

ثانيًا : درس في حضور الوضعية المنطقية في الميدان التربوي

حقيقة إن حضور الوضعية المنطقية إلى الميدان التربوي، حقق نجاحات ملحوظة. فقد كان لها الأثر في انتشار المنهج الدراسي المعروف بـ «التعليم المبرمج»، حيث يُشكل اليوم مَعْلَما من معالم القرن العشرين، وفيه اختصار للجهود وإلغاء للحواجز بحيث نستطيع الاتصال من مكتبنا وفي أية زاوية في العالم، بمراكز البحوث المنتشرة في العالم، ونلاحق آخر المستجدات التي توصلت إليها دوائر العلوم. وبالاستناد إليها نتمكن من صياغة القرارات المهمة بكل مفصل من مفاصل حياتنا عامة، والمضمار التربوي منها خاصة، والمدرسة على الأخص بحيث نتمكن من بناء مؤسسة تربوية على أسس علمية منفتحة على الجديد في العلم والمعرفيات، وتتميز أهدافها بالمرونة بحيث تسمح بالإعادة والمراجعة المستمرة.

كما وأن للوضعية المنطقية الفضل في انتشار «التعليم الذاتي» وذلك من خلال اصطناعها للتعليم المبرمج، والذي يتميز عن أسلوب التعليم التقليدي. ففي شكل التعليم الذاتي يصبح الطالب هو المتلقي والمعلم في آن واحد. وهو الذي يختار ما يحتاجه من مواد دراسية، والتي هي بالتأكيد تتماشى وتطلعاته المهنية المستقبلية.

إضافة إلى أن الوضعية المنطقية قدمت لنا في تعميم المنهج الدراسي وانتخاب طرائق التدريس، وقبل ذلك صياغة مفهوم التربية، ووضع الأهداف في داخل محتوى المواد الدراسية، نقول قدمت تجربة تربوية نحن بأمسّ الحاجة للحوار معها، والإفادة منها، ونحن نثابر في إعادة النظر في السياسات التعليمية لمؤسساتنا والفعاليات المصاحبة لها.

الفصل الثامن

الوجودية وأثرها في التربية

حققت الفلسفة الوجودية، انتشاراً واسعاً في دوائر ثقافة الشعوب والأمم، ونجاحات أثناء تغلغلها إلى المؤسسات الجامعية والتربوية ومساهمتها في ملء مناطق الفراغ المتولدة من الأزمات التي عانت منها الاتجاهات الفلسفية المعاصرة. فقد لاحظت الوجودية أن «الإنسان» تحول في منظورها في الرصيد الفلسفي والعلمي، إما إلى مسمار في آلة كبيرة، أو إلى كلمة في فقرة من الحديث، بحيث فقد إنسانيته التي تنهض على الفعل الحر والاختيار وفق المواقف التي ينخرط فيها. ولهذا كانت فلسفة الإنسان.

يقدم هذا الفصل للقارئ رصيد الفلسفة الوجودية في المضمارين الفلسفي والتربوي، ومن خلال التساؤلات الآتية : ما طبيعة الفلسفة الوجودية؟ وما أهم سماتها؟ وما حقيقة الإطار الفلسفي الذي شيدت عليه الفلسفة الوجودية نزعتها التربوية؟ وما حجم حضور الفلسفة الوجودية في الميدان التربوي؟ وما هي الدروس المستفادة من دراسة الفلسفة الوجودية؟ وما هي الدروس التي نخرج بها من حضورها إلى الميدان التربوي؟

I ـ طبيعة الفلسفة الوجودية وسماتها

ما طبيعة الفلسفة الوجودية Existentialism؟ في الحقيقة إن الوجودية ليست مذهباً فلسفياً واحداً. إذ نلاحظ أن تاريخ الوجودية يقدم لنا فلسفات وجودية، تجمعها سمات مشتركة. والكتابات عنها تتحدث عن نزعتين :

الأولى : نزعة وجودية دينية (أو وجودية مسيحية)، ويذكرون الممثلين لها كل من «سورين كيركيجورد» و «كارل يسبرز» و «جبريل مارسيل».

الثانية : نزعة وجودية إلحادية ويمثلها «مارتن هيدجر»، و «جان بول سارتر»، و «سيمون دو بوفوار[1]».

وربما يُثار السؤال الآتي : ما هو التحدي الفكري الذي كان العامل المرجح في نشوء الفلسفة الوجودية؟ نحن نعرف أن هناك عوامل اجتماعية ودينية وحروب كونية عاشها المجتمع الأوروبي كان لها الأثر في اقتناع الإنسان الأوروبي بخواء الأنظمة المعرفية والمؤسسات الدينية والقيم التربوية والأخلاقية، وعدم قدرتها من إيقاف هذا الدمار والذبح البشري المستمر، مما جعله يقف بوجهها متحرراً رافعًا راية الثورة الفكرية عليها، فكان رافعو الراية فلاسفة الوجودية.

لكن بالإضافة إلى كل ذلك كان التحدّي الفكري الذي قامت به التيارات العقلية عندما سجنت العقل الإنساني ومن خلال الإرادة الإنسانية داخل قوالب فكرية ومقولات عقلية. مما تطلب رد فعل ينتفض وينتصر للوجود الإنساني الذي يرفض التعليب والسجن. فكانت الوجودية هي فلسفة ردّ الفعل القوي على التيارات العقلية التي صبغت الفلسفة في عصورها القديمة والحديثة، وهي الفلسفات التي جعلت «الماهية سابقة على الوجود». ونظرت إلى الوجود من خلال النفس العاقلة. وهي القضية التي عبر عنها «ديكارت» خير تعبير بقوله : «أنا أفكر فأنا إذن موجود».

ومقابل هذا الموقف الفلسفي ردت الفلسفة الوجودية عليه، وجعلت «الوجود سابقًا على الماهية». وجاء هذا الردّ على لسان «كيركيجورد» الأب الروحي للوجودية ؛ «كلما ازددت تفكيراً قلّ وجودي». وبذلك بينت أن

١ـ انظر : مصطفى غالب : سارتر، بيروت، ١٩٨٠، ص٢٢ .

الإنسان يستطيع أن يؤكد ذاته ووجوده في هذه الحياة من خلال المواقف التي يجد نفسه منخرطًا فيها. وذلك باعتبار أنه ذلك الكائن البشري الموجود في العالم، ومن خلال الاختيار الحر الذي يميز الإنسان كإنسان.

لقد كان من نتائج النظرة الفلسفية الوجودية إلغاء التفرقة التي عرفها تاريخ الفلسفة بين الذات والموضوع. فالإنسان في نظر الفلاسفة التقليديين «ذات عارفة». أما الأشياء فهي «موضوعات» للمعرفة، أي أنها موضوعة أمام الذات لتعرفها. أما في رأي الوجودية، فإن الإنسان أصبح معاشراً للأشياء، وليس عارفًا لها. ولهذا نجد «هيدجر» يقول : «إن الفيلسوف الحقّ هو الذي يحب معاشرة الأشياء ويطيل الإقامة بينها ووسطها[1]».

ومن النافع أن نشير إلى أن مفهوم الفلسفة أصابه التبديل على يد الوجودية، وأخذ معنى ودلالة جديدين. فمن المعروف أن كلمة «فلسفة» تعني «حب الحكمة». إلا أنها عند الوجوديين، أصبحت تدل على معنى آخر : «إذ إنها تتألف من كلمتين : من كلمة صوفيا وهي مشتقة من كلمة سوفوس اليونانية، وتعني الشخص الألوف الذي يحب معاشرة الأشياء، ويجد في ذلك متعة تقربه لا من الأشياء فحسب، بل من نفسه أيضًا، وتتألف كذلك من كلمة (فيليا) وهي تدل على التعاون أو التعاطف المشترك. وبذلك أصبحت كلمة فلسفة تدل على فن معرفة النفس عن طريق معاشرة الأشياء الخارجية[2]».

في الحقيقة إنها قراءة وجودية خاصة لاصطلاح «الفلسفة» من جهة الاشتقاق اللغوي من أصوله اليونانية، أو من جهة الاصطلاح الذي تداولته القواميس الفلسفية وتداولته النصوص عبر تاريخ الفلسفة الطويل.

١ـ انظر : يحيى هويدي : دراسات في الفلسفة الحديثة والمعاصرة، ص ص٢٣٤ـ٢٣٥، ولذلك لم تطور الإفادات الوجودية مضماراً للمعرفيات تُعرف به.

٢ـ انظر : المصدر السابق، ص٢٣٥ .

II ـ الإطار الفلسفي للنزعة الوجودية

ما حقيقة الإطار الفلسفي الذي شيدت عليه الفلسفة الوجودية نزعتها التربوية؟ تتكشف حقيقة هذا الإطار الفلسفي في الطرفين الآتيين :

أولاً : نظرة الوجودية إلى الإنسان

كيف نظرت الوجودية إلى الإنسان؟ نظرت الوجودية إلى الإنسان : تعرف الفلسفة الوجودية بأنها فلسفة الإنسان، ولذلك نظرت إلى الإنسان على أنه حجر الزاوية في مذهبها الفلسفي. وهي لا تعني به الإنسان المجرد. وإنما «الإنسان الفرد» الذي يتفاعل مع الوجود والحياة وذلك من خلال تجربته الحية، ولا يستطيع أحد غيره أن يحل محله في هذه التجربة.

وذهب «كيركيجورد» وهو يفصل في نظرة الوجودية إلى الإنسان، إلى أن الإنسان في إمكانه أن يؤكد ذاته ووجوده في هذه الحياة وذلك خلال المواقف التي يجد نفسه منخرطاً فيها، لكونه ذلك «الكائن البشري» الموجود في العالم، ومن خلال ما يمتلكه من فعل وإرادة حرة تميز «الإنسان كإنسان[١]». ونلحظ أن الانسان في رأي «كيركيجورد» يمر خلال حياته بثلاث مراحل، ونحسب أن فيها حضوراً واقترابًا من أطروحات «أوجست كونت» التي عرفت بتبض قانونها ذي الحركات التاريخية والمعرفية الثلاث. وعلى كل لنعد إلى إفادات «كيركيجورد» نتعرف على هذه المراحل الثلاث التي تمر بها حياة الإنسان، وهي :

١ـ المرحلة الحسية والاهتمام بالعالم والمحسوسات.

٢ـ المرحلة الأخلاقية وتمثل الحالة التي يحيا فيها الفرد في المجتمع بأخلاقه وتقاليده.

٣ـ المرحلة الدينية وهي التي يكون فيها الإنسان فرداً أمام الله.

١ـ انظر : يحيى هويدي : المصدر السابق.

وإذا انتقلنا إلى إفادات الفيلسوف «هيدجر» لنتعرف على رؤيته للإنسان، فإننا سنلحظه يهتم بالجانب الانفعالي في الطبيعة الإنسانية. فمن المعروف عن الوجودية أنها تمجد الفرد على حساب المجتمع. وتمجد الوجود الإنساني على حساب الوجود العام. أما منظور «سارتر» فينهض على أن الوجود «مشروع» ينزع دائمًا إلى تحديد ماهيته. ولذلك نجد في إفادته مداومة من قبل الإنسان باتجاه تحقيق ذاته. وذلك عن طريق تحقيق إمكاناته، «فالوجود حرية وتعني أن الإنسان يعيش باستمرار في موقف وجودي وهو يحدد موقفه بالاختيار الحر. وأن هذا الحال يخلق للإنسان نوعًا «من القلق لأنه يختار إمكانية واحدة من الإمكانات، وبسبب تحمله مسؤولية هذا الاختيار فإنه يشعر بالخوف والقلق». ويعتقد أن «بين الإنسان وبين ذاته، على الدوام، مسافة لا يصل إليها أبداً حتى يصل إلى الموت الذي هو قضاء على كل الإمكانات[1]».

ورب أحد يتساءل : ما هدف الوجودية من هذه الرؤية إلى الإنسان؟ إن هدف الوجودية وضع الإنسان وجهاً لوجه «أمام حقيقته» ومن ثم على هذا الأساس تحمله «المسؤولية الكاملة لوجوده[2]». أما كيف فهم الوجوديون علاقة الإنسان بالمجتمع؟ في الحقيقة إذا اعتمدنا على إفادات «سارتر» وهي الأشهر تناولاً في دوائر الفهم الثقافي، نجده قد وضع المجتمع في حالة تعارض مع الإنسان، أي أن الآخرين (المجتمع) كما يرى «سارتر» وجدوا «ليسلبوني حريتي». وأن إرادتهم تسحب كل ما تريد إرادتي تحقيقه وهو يصف الآخرين بأنهم «الجحيم بعينه[3]».

ثانيًا : نظرة الوجودية إلى القيم

ما طبيعة القيم في المنظار الوجودي؟ إن نظرة الوجودية إلى القيم نهضت على رؤيتها إلى الإنسان. فالإنسان حسب ما ترى محكوم بموقف معين، كما

١ـ انظر مصطفى غالب : المصدر السابق، ص ص٢٥ـ٢٦ .

٢ـ انظر : جان بول سارتر : الوجودية مذهب انساني، ترجمة حنا مينا، بيروت، بلا تاريخ، ص٤٦ .

٣ـ انظر : يحيى هويدي : المصدر السابق، ص٢٤٠ .

وأنه ينظر إلى الأشياء من خلال وجهة نظره الشخصية الخاصة. وأن الإنسان ليس في مقدوره أن يتحرر من ضغط الظروف، والتي لها بالتأكيد أثر في رسم طبيعة تفكيره الشخصي، وأن الحاصل من كل ذلك «تقرير أخلاقي» والذي في حقيقته ما هو إلا «تعبير عن وجهة نظر معينة في الحكم على الأخلاق».

ولما كان الوجوديون يرون أن «الفرد يعيش في عالم محكوم تاريخيًا». فإن ما يترتب على هذه الرؤية الوجودية، أن «الفعل الأخلاقي» الذي يقوم بإنجازه الفرد، ما هو إلا ضرب «من المخاطرة في الحاضر والمستقبل» وذلك لأنه يستخدم في إنتاج هذا الفعل كل ما يمتلكه من حرية. وأن الحرية بالمنظار الوجودي «تساوي الذات المجاهدة التي تجد نفسها فريسة لنفسها وللعالم» ولهذا تسعى بكل ما تمتلك من طاقة إلى تحقيق «حياتها بوصفها صنيعة يدها».

والحقيقة إذا عدنا إلى دائرة الإفادات الوجودية، خرجنا بفهم محدد لموقفها من الأخلاق وسعيها من خلال تجربتها، إلى تكوين «أخلاق وجودية». وهذا النوع من الأخلاق يقوم على «الاعتراف بأولوية ضمير المتكلم» وعلى هذا الأساس دعت إلى تأسيس «السلوك على الحرية الشخصية». إن هذا التأسيس الأخلاقي يعني أن الفرد «إذا أراد أن يكون حرًا فإن عليه أن يسعى جاهداً في سبيل الانتقال من مملكة الطبيعة إلى مملكة الأخلاق[1]».

ولهذا نفهم النظرية الأخلاقية الوجودية، في أنها وضعت «الأخلاق» داخل «الأفعال الإنسانية»، فتكون بذلك القيم صادرة عن الأفعال، وليست منفصلة عنها ما دام الإنسان يمارس أفعاله بحرية وعلى أساس اختياره. وبالتأكيد فإنه سيختار ما ينبغي أن يكون خيراً، لأن «الاختيار في حد ذاته يؤكد أن لديه قيمًا. والخير بالنسبة للوجودي هو القيمة النابعة من ذاته. والشر يكون في قبول الفرد لمستويات أخلاقية وضعها له غيره[2]».

١ـ انظر : زكريا ابراهيم : مشكلة الفلسفة، مكتبة مصر، ١٩٧١، ص ص٢١٩ـ٢٢٠ .

٢ـ انظر : نبيه محمد حمودة : التأصيل الفلسفي للتربية، ص ص١٣٧ـ١٣٨ .

وإذا دققنا في موقف «سارتر» من القيم الأخلاقية، فإننا سنجد في إفادته رأياً مخالفاً لكل ما عرفته دوائر الفهم الفلسفي الأخلاقي. إلا أنه في الوقت ذاته انتخاب لطريق أخلاقي وجودي، فيرى «سارتر»، «أن القيمة الأخلاقية لا تعني شيئاً لأنها كيفية من كيفيات العدم». وإذا كانت الأخلاق هي صورة من صور العدم ؛ فكيف استطاعت الوجودية أن تمكن الإنسان من عدم السقوط في العدم، وفي الوقت ذاته تلزمه بنوع من القيم؟ الحقيقة في دراستنا للأخلاق الوجودية يتطلب منا أن نميز لحظتين أخلاقيتين ؛ الأولى سلبية وتمثل النظام الأخلاقي الاجتماعي، وهي بالتأكيد تدفع بالإنسان إلى العدم. ولحظة أخلاقية بناءة هي التي يعيشها الفرد عندما يكون في موقف اختاره بحرية، فيصبح أمام هذا الاختيار مسؤولاً عن ذلك الخيار. وهنا تقوم نظرية القيم الأخلاقية الوجودية. فهي أخلاق الموقف والفعل والخيار أي الحرية والمسؤولية، ولنعد إلى إفادات «سارتر» نتعرف من خلالها على الموقف الوجودي من القيم الأخلاقية. تقرر الإفادات السارترية «أن القيمة ترتبط بالحرية، وبما أن الحرية تختار نفسها، فإنها تختار قيمها. فالأخلاق إذاً تتضمن قانوناً واحداً وأساساً هو قانون : اختر نفسك بنفسك. وهذا القانون من طبيعته أن يلبي نداء الإنسان دائماً. فالإنسان قد حكم عليه أن يكون حراً[1]».

ولذلك نفهم المثابرة النقدية التي قامت بها الوجودية للأخلاق المؤسسة على العقل والأخلاقيات الاجتماعية السائدة، ونزعتها الساعية إلى تأسيس أخلاقيات نابعة من أفعال الإنسان. على كونها «ثورة على قيم الإنسان المعاصر»، وهي ترى في «القيم التقليدية» التي يتداولها الإنسان، فيها درجات كبيرة من «خداع ذاته» دون «مواجهة المعنى الحقيقي لوجوده إنساناً في عالم مليء بالاختيارات البديلة». وفي ثورتها رفضت كذلك «أية قيم أخلاقية مفروضة على الإنسان من الخارج، ومهما كانت خيِّرة أو شريرة، صحيحة أو

1ـ انظر : بوخينسكي : تاريخ الفلسفة المعاصرة في أوربا، ص٢٧١ .

غير صحيحة، صادقة أو كاذبة، ثابتة أو متغيرة» وأنها بالمقابل تقدمت بصياغة لمشروعها في القيم، فطالبت الإنسان «أن يطور مفاهيمه القيمية والأخلاقية بنفسه. وأن الخير والشر يتوقفان على اعتقاد الفرد ورغبته في أمر من الأمور». وفي إفادات «سارتر» عن هذه الفكرة ذكر «يتعرف الإنسان على قيمة من القيم من خلال تعرفه عليها أثناء ممارسته، حريتي هي أساس القيم، لا شيء آخر، لا شيء آخر على الإطلاق، يدفعني إلى اعتناقي لأية قيمة» وبذلك حملت الوجودية الفرد المسؤولية الأولى والأخيرة في اختيار القيم التي يلتزم بها في حياته. وبهذا الاختيار يصبح الفرد «ليس مسؤولاً عن صنع نفسه وحسب، بل إنه مسؤول عن صنع عالمه كذلك، حيث إن كل ما يحدث للإنسان إنما يحدث بسببه[1]».

III ـ الفلسفة الوجودية في الميدان التربوي

ما حجم حضور الفلسفة الوجودية في الميدان التربوي؟ إن بيان حجم حضور الفلسفة الوجودية في الميدان التربوي، يمكن في هذا المحور من الفصل توزيعه في ثلاثة جوانب، وعلى أن نكشف في المحور اللاحق عن حضور الوجودية في جوانب تربوية أخرى. وهذه الجوانب هي :

أولاً : مفهوم التربية

ما مفهوم التربية في رأي الوجودية؟ إن التربية في منظار الوجودية تسعى إلى تعبير الفرد وإحاطته بالموقف الذي «يوجد فيه إحاطة كاملة». ويرى «هاربر Harper» أن هذا الفهم الوجودي له دلالتان على صعيد صياغة مفهوم التربية :

١ـ عند تناول «الفرد والإنسان» فإنه من اللازم تناول حياتهما بصورة كلية شاملة.

١ـ انظر : محمد سمير حسانين : التربية، أصول وأساسيات، ص ص٨٧ـ٨٨ .

٢ـ يوجد الأفراد دائمًا في مواقف، ولذلك فإن أية نظرة إليهم تقوم على الفصل بينهم وبين المواقف تُعد باطلة، لأن الأفراد «الرجل أو المرأة أو الطفل» هم الذين «يحددون الزمان والمكان والبيئة التي ولدوا فيها[١]».

ولذلك كله نستطيع القول إن مفهوم التربية بالمنظار الوجودي يقوم على كونه عملية «تطوير وإزالة وتبديد الغيوم عن الفرد».

ثانيًا : الأهداف التربوية

ما أهداف التربية في المنظار الوجودي؟ في الحقيقة إن في الإمكان وضع الأهداف التربوية الآتية :

١ـ تحرير الإنسان سواء كان رجلًا أو امرأة أو طفلًا من التقاليد والأنظمة التي تحوله إلى ما يشبه قطعة من الخشب، أو طابوقة في جدار، أو كلمة في فقرة بحيث يفقد القدرة على الاختيار وممارسة الحرية. مما يكون الحاصل فقدان إنسانيته.

٢ـ تدريب الطالب على ممارسة الحرية والاختيار عندما يكون في المواقف الحياتية المتنوعة. وحمله على تحمل المسؤولية عند الاختيار.

٣ـ يذهب «هاربر» «إلى التصريح بأن من أهداف التربية الوجودية «إكساب الطالب العادات العقلية»، وهذه العادات «ثلاث هي : النظام، والقدرة على النقد، والقدرة على الانتاج والخصوبة[٢]». الحقيقة أنا أشك في هذه الصياغة للهدف التربوي الذي تقدم به «هاربر» بأنه هدف تربوي وجودي. وفي اعتقادي أن التربية الوجودية تتعارض مع «العادات العقلية» بشدة. وتتعارض بذات الشدة مع «النظام» لأن فيه حسب الرؤية «الوجودية اغتيال لحرية الإنسان وربطه بآلة النظام، مما يكون

١ـ انظر : Harper. R.: Modren Philosophies of Education, Chicago, 1955, part, I: p.223، وانظر ذلك عند : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٩٢ .

٢ـ انظر : Harper. R.: op. cit., p.224

الحاصل من النظام فقدان الحياة للمعنى فتتصاعد درجات القلق والسأم. أما «القدرة على النقد» فهي حقًا هدف تربوي وجودي جدير بالاهتمام. ولعل القارئ للكتابات الوجودية يلحظ هيمنة هذا الهدف على المنتوج الفكري الوجودي. ولذلك فإن «القدرة على الإنتاج والخصوبة» هي نتيجة حتمية للقدرة على النقد. ولعل خير كلام نختتم به الحديث عن أهداف التربية الوجودية هي الحياة التي عاشها الوجوديون وتلامذتهم، فهي ساحة التجريب والاختبار للأهداف التربوية الوجودية التي كان حصيلتها إعداد أجيال من الوجوديين يحيون الحياة بالطريقة الوجودية، ويفكرون ويتعاملون مع الآخر بذات المنهج الوجودي(*).

ثالثًا : شخصية الطالب الوجودي

كيف نظرت الوجودية إلى الطالب؟ إن أهم ما قدمته الفلسفة الوجودية للتربية، وهو أمر تحتفل به ونضعه موضوع الاهتمام في كل فعالية تربوية ونشاط تعليمي احترام حرية الإنسان وكرامته، لأننا إذا أردنا أن يتكون لدينا نظام سياسي حر، أن يكون لدينا شعب حر، وإن تكوين هذا الشعب يعتمد على برامج التربية التي تبدأ بأول خطوة لها في تربية الطفل، وأن تكون خطوة تنمي لنا الإنسان الحر، وذلك من خلال تكوين شخصية الطفل الحر.

إن الإفادات التربوية الوجودية أكدت على أن تهتم المؤسسات التربوية بتنمية «الحرية الحقيقية للطالب والتأكيد على أصالته ولذلك دعت الطالب أن يضع نصب أنظاره الهدف الأساس للتربية الوجودية، وهو تنمية «التفكير الذاتي» المستقل والذي يتمكن الطالب من خلاله تحقيق «ذاته». والحاصل من كل ذلك تكوين شخصية الطالب الحر، وأن يسعى إلى العيش بوفاق مع الجماعة.

---

* ويحق لنا أن نقول إن التربية الوجودية هي تربية بلا أهداف. أو على أقل تقدير إنها جعلت الفرد هو الذي يقرر الأهداف.

وتتوجه التربية الوجودية بلفت أنظار الطلاب إلى خطورة التربية الاجتماعية السائدة. لأن هذه التربية تهدف إلى توحيد الاتجاهات الاجتماعية، وفي هدفها تتمنى أن تجعل من الأفراد نسخ مكررة. ومن هذه الناحية تأتي خطورة التربية الاجتماعية على شخصية الطالب، فهي لا تتيح له «فرصة لأن يكون ذاته، وترى أن نشر الآراء في وسائل الاتصال الجماهيرية تجريد لحرية الفرد، وإخضاعه للنظم الاقتصادية وإحالته ليكون عبداً لها» وفي بيان هذا الموقف النقدي للتربويات الاجتماعية وما تولده من آثار على شخصية الطالب الوجودي. نستشهد بقول الفيلسوف الوجودي «نيقولا برديف» الذي يُفيد «أن الإنسان الذي ينخرط في مجتمع تام التحضر يكون قد فقد شخصيته تمامًا، فقد يكون عبداً دون أن يلحظ أنه كذلك[1]». إن قراءة هذه الكلمات الوجودية تحملنا على رؤية «روسو» يطلّ من خلالها، فهناك أرضية مشتركة تحرك عليها «روسو» والوجوديون في النظر إلى حرية الإنسان مقابل المدينة والحضارة والتقدم. ولذلك طالب روسو بالعودة إلى الطبيعة لتعديل الاعوجاج الذي حدث في شخصية الإنسان. والوجودية حملت راية التمرد على كل ما يحول الحياة الإنسانية إلى شكل خاوٍ فاقد للمعنى.

ومن الموجهات التي تقترحها الوجودية، وتطالب الطالب الالتفات اليها، أن يسعى على الدوام إلى معرفة ما يرغب الوصول إليه. وأن يكون في الوقت ذاته عارفاً بالمبادئ الأساسية، وهي بالتأكيد المبادئ الوجودية، التي يستند إليها في حياته. وأن ينتفع من المنهج الدراسي الذي يوفر له فرصة الوقوف على المعرفة الحقيقية، والذي يمكنه من القدرة على النقاش والنقد والتحليل، ويشجعه على إجراء أبحاثه وتجاربه التي تنمي شخصيته المستقلة، و «تسهل له المشاركة بفاعلية في جميع المواقف التي يواجهها، وتيسر له السبل في حلّ المشكلات التي تعترض طريقه[2]».

١ـ انظر : نبيه محمد حمودة : التأصيل الفلسفي للتربية، ص٣٥ .

٢ـ انظر : محمد سمير حسانين : التربية، أصول وأساسيات، ص ص٨٨ـ٨٩ .

والمهم في الإفادات التربوية الوجودية هو تركيزها على ضرورة أن يتعلم الطالب الطريقة التي تمكنه من «تنمية مبادئه الشخصية». وأن يصاحب ذلك تنمية «الشعور بالكبرياء» في ذاته. وأن يتدرب على كيفية احتقار «الاندماج في الجماعة والخضوع لقيادتها». وأن يتعلم «أن الإحباط والصراع حالتان» غير مستحبتين في إمكانه تجاوزهما. وأن يدرك بأن سبب حدوثهما هو «التخلي عن الحالة الإنسانية الفطرية التي فيها تكون حرية الإنسان قد جعلته منعزلاً عن باقي العالم. وفي هذا المجال يُطلب من المدرسة أن تعرفه بالجانب المظلم من الحياة، وتوقفه في الوقت نفسه على الجمال والنشوة والفرح. وأن تجعل اهتمام الطالب يتجه إلى تحقيق طبيعته الخاصة. إنه الجانب الذي يعبر عنه (تيلتش) بالشجاعة التي تمكن الطالب من أن يكون هو ذات نفسه[1]».

نشعر مرة أخرى يطل علينا «روسو» من خلال الإفادات الوجودية، سواء التأكيد على «فطرة» الإنسان، والجانب المظلم من الحياة، وهو عند «روسو» والوجوديين يعود إلى الأضرار التي يسببها المجتمع للفرد، والدعوة إلى أن يعيش الانسان في أجواء من «البهجة» و «السرور» والفرح وذلك يتحقق عند «روسو» عندما نجعل «غرائز» الفرد يتوفر لها أجواء التحقق.

وفي توفير أجواء البهجة للطالب وجدنا أن الوجودية تعارض تكديس «الطلاب بأعداد كبيرة في الفصول الدراسية. وهذه المعارضة تعود إلى أن تكديس الطلاب يؤدي إلى إضعافهم أو القضاء على طاقاتهم الخلاقة، ويجعلهم مقلدين بعضهم للبعض الآخر. ويقلل من فرصهم والاهتمام بهم كأفراد، وأنها تؤكد على الاهتمام ومراعاة الفروق الفردية بينهم[2]». ومن النافع أن نذكر هنا تقدير الوجودية للطالب الذي «يستعمل ما تعلمه مهما كان قليلاً. ويأتي في المرتبة الثانية الطالب الذي لا يستعمل معلوماته وإنما يقدمها عند الطلب[3]».

١ـ انظر : نيلر، ج. ف. : في فلسفة التربية، ص٩٦ .

٢ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٩٠ .

٣ـ انظر : نيلر، المصدر السابق، ص٩٨ .

ولعلّ من الأمور المهمة التي كان للوجودية الفضل في لفت الأنظار إليها، أنها بينت بأن هناك سلبيات تقع في عمل المدرسة مما يكون لها من الأثر على الطالب. فمن المعلوم أن المدرسة «تفرض نوعًا من النمطية الوحيدة ونوعاً من التطابق على الطلاب[١]». ولذلك دعت المدرسة، وبالتأكيد المدرسة الوجودية على «محاربة هذا الاتجاه في التطابق[٢]». ويعتقدون أن «تنازل الوالدين للمدرسة عن مهامهم التربوية أدى إلى تطابق الطالب مع أقرانه في حجرة الدراسة، ففي البيت لا يشاركه أحد في جوّه الشخصي. أما في حجرة الدراسة فإنه يتشارك مع أقرانه في الانتباه[٣]».

ولذلك عوّل الوجوديون على الدور الذي توفره العائلة للطالب (أو الطفل)، ورأوا أن «البيت إذا فشل في تنمية ذات حقيقية ومستقلة للطفل، فإنه سيميل إلى التطابق مع اتجاهات وتوقعات زملائه في المدرسة». وإن هذا الدور الذي يقوم به البيت حمل الباحثين إلى مراجعة السائد من وجهات نظر حول الوجودية، ولهذا وجدوا على خلاف ما هو متداول أن الوجوديين يمجدون «حياة الأسرة باعتبارها أكثر التنظيمات الاجتماعية أصالة، ويريدون من البيت أن يكون قوة تربوية فعالة[٤]». ودعت في الوقت ذاته «إلى توسيع أفق المحيط المدرسي، وأن يكون من واجب المعلم والمدير أن يضعا في متناول كل طالب حالاتٍ وظروفاً مختلفة تسهم في توفير فرص للطالب ليختار الخبرات التي يرى أنها تعمل على تكوين ذاتيته[٥]».

١ـ انظر : نبيه محمد حمودة : التأصيل الفلسفي للتربية، ص١٣٧ .

٢ـ نيلر : المصدر السابق، ص١٠٤ .

٣ـ انظر : نبيه محمد حمودة : المصدر السابق.

٤ـ نيلر : المصدر السابق، ص٩٣ .

٥ـ محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص ص٩٤ـ٩٥ .

IV ـ المعلم والمنهج وطرائق التدريس الوجودية

نتناول في هذا المحور شهادات أخرى تدلل على الحضور القوي للوجودية في المضمار التربوي، وهذه الشهادات ثلاث وهي :

أولاً : التوصيف الوجودي لعمل المعلم

ما طبيعة المعلم في رأي الوجودية؟ وبالتحديد : ما هو التوصيف الوجودي لعمل المعلم؟ ينهض التوصيف الوجودي لعمل المعلم على خطوتين ؛ الأولى نقدية تقويمية لمواقف الفلسفات التربوية المهيمنة في الميدان التربوي من المعلم وتحديد عمله، وفي هذه الخطوة وجدنا الوجودية ترفض وظيفة المعلم كما حددتها الفلسفات التقليدية. ولذلك رفضت أن يكون عمل المعلم في حجرة الدراسة مجرد نقل للمعلومات «كما تذهب إلى ذلك الفلسفة الواقعية»، ولم تقبل كذلك رؤية البراجماتية التي ترى في عمل المعلم بما يشبه عمل «المستشار» في المواقف التي تحتاجه. كما وأنه ليس بشخصية القدوة أو الأنموذج «كما تدعو إلى ذلك الفلسفة المثالية[1]».

أما الخطوة الثانية التي خطتها الوجودية فهي بنائية تنزع فيها إلى تكوين الموقف التربوي البديل الذي فيه توصيف لعمل المعلم من زاوية وجودية، فذهبت إلى أن وظيفة المعلم الوجودي «تتحدد في تقديم المساعدة الشخصية للطالب في سعيه إلى تحقيق ذاته». ولذلك رأت «أن المعلم الصالح هو الذي يعمل بنفسه» ويكون فاعلاً حراً. وأن لا يكون تأثيره محدوداً وراهناً بل مطلوب أن يتخطى هذه الحدود، بحيث يكون له التأثير في «حياة الراشدين».

وأن الوجودية اهتمت بشخصية المعلم الصالح. فتقدمت بتوصيف لها، ومن خلالها بينت أنواع الأعمال التي يقوم بها لصالح طلبته، فذهبت إلى أن المعلم الصالح هو الذي يحرض طلبته على القيام باختبار آرائه الشخصية، ومن

١ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص٩٦ـ٩٧ .

ثم نقدها وتقويمها، وأن يشجعهم على مواجهة الخطأ دون خوف وإحباط «ما دامت الطريقة التي يستخدمونها صحيحة». ويطالبهم بوضع مختلف الآراء التي يسمعونها أو يقرؤونها في دائرة التفكير والتدقيق. وأن «يحتقروا التقليد وتلقي الأفكار دون تغيير، وما دام المعلم الوجودي ملتزماً بالحرية الفردية، فإنه يستطيع أن يولد حماساً مشابهاً بين طلبته». ويدعوهم إلى الانصراف إلى العمل، وتمثل «البناء المعرفي» وتحويله ليكون جزءاً من الشخصية. وذلك يعود إلى «أن الإنسان أكثر أهمية من المعرفة. وأنها موضوعة لتكون في خدمة هدف الإنسان الرئيس وهو الوصول إلى الحقيقة[1]». ونرى أن مهمة المعلم الأساسية إثارة «ميل الطالب وذكائه ومشاعره، وأن يجعل الطريقة التي يستخدمها الطالب في التعلم محاولة لربطه بما يسعى إلى تعلمه» والحقيقة هذا ما رغب فيه الوجوديون أن يحدث داخل الفصل الدراسي[2].

وثابر المعلم الوجودي على أن يقدم نفسه لطلابه تجربة إنسان وجودي، يتمتع بالحرية، وأراد من ذلك تشجيع طلابه على أن يعيش كل واحد منهم تجربته التي تعبر عن شخصيته الحرة، والتي فيها في الوقت ذاته رفض لتقليد شخصية الآخر. وعلى هذا الأساس دعت الوجودية إلى ضرورة أن تتميز شخصية الطالب بالشجاعة والاستقلال، وذلك لما فيه من تعليم الطالب على عدم الخوف «من ألا يكون محبوباً». ومطلوب من المعلم أن يعلمه من أن «الحب غالباً ما يتم شراؤه على حساب تكامل الشخصية» وأن يثبت «لطلابه بالكلمة والفعل على أنه مستقلٌ شخصياً[3]». وأن يعتمد المعلم في تقويم طلبته على ثلاث قواعد «النظام، والقدرة على النقد، والقدرة على الانتاج والخصوبة[4]».

١ـ راجع : نبيه محمد حمودة : المصدر السابق، ص ص١٣٦ـ١٣٧ .

٢ـ انظر : Morris. v.: Philosophy and the American School, Boston, 1961, p.392، وانظر كذلك عند محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٩٣ .

٣ـ راجع ذلك عند تيلر : المصدر السابق، ص ص١٠٣ـ١٠٤ .

٤ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٩٤ .

كما وتقدمت الوجودية للمعلم بتوصيف للأسلوب الذي يتعامل فيه مع «الطالب العاصي»، فطالبته بأن يسعى إلى تقويمه بشرط أن لا يقوم ذلك على «إذلاله أو تعريضه لسخرية طلاب الفصل». ولا ترى بأن هناك أي مبرر مقبول في قيام المعلم بتوبيخ «الطلاب الأكثر تخلفًا»، بل مطلوب منه بالمقابل أن «يقوم بحث طلابه على بذل جهود عقلية أعظم، وينبغي عليه ألاّ ينظر إلى براعة الامتحانات غاية في حدّ ذاتها[1]».

ثانيًا : المنهج الدراسي الوجودي

كيف نظرت الوجودية إلى المنهج الدراسي؟ نهضت نظرة الوجودية إلى المنهج على أساس مذهبها الإنساني. فهي ترى أن ما يميز الإنسان التفكير والمشاعر. ولهذا طالبت بتحويل أي شكل من أشكال المعرفة التي يحصل عليها، إلى جزء من شخصيته. وأن يربط هذه المعرفة بمسعاه الأساس وهو أن يحيا الحياة الصادقة.

ولذلك لا تعير الوجودية أيّ اهتمام للمعرفة الموضوعية، وإنما تهتم بشواهد من هذه المعرفة في حالة ارتباطها بكيان الفرد الشخصي، وهنا وجدناها تؤكد على «أن العلم الطبيعي قاصر عن الوصول إلى سرّ الوجود. وأن الحقيقة في كليتها ممتنعة علينا دائمًا». وعلى أساس هذا الموقف المعرفي الوجودي شكلت الوجودية في المضمار التربوي منهجًا دراسيًا مطبوعًا بذلك الموقف المعرفي، بل وترجمة للموقف المعرفي إلى مواد دراسية وأنشطة تعليمية.

واعتمادًا على الموقف المعرفي الوجودي دعت الوجودية في ميدان المنهجيات الدراسية إلى ضرورة التأكيد بأن إدراك المعرفة الصحيح سيترتب عليه الفعل الإنساني الحرّ، والذي هو مظهر من مظاهر التحرر من الجهل. وهذه المعرفة في الوقت ذاته تمكن الإنسان من مواجهة ذاته وجهًا لوجه دون أية

١ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص ص٩٧ـ٩٨ .

رتوش. ولهذا كله طالبت الوجودية المدرسة «أن تراجع مفاهيمها في المعرفة مراجعة تامة، وأن تتوقف عن النظر إلى مادة الموضوع هدفًا في حدّ ذاتها أو وسيلة لإعداد الطالب لمستقبله ووظيفته» بل رغبت في تحويل المادة الدراسية إلى «وسيلة لتثقيف الذات». وأكدت على ضرورة سحب المنهج كلية «من عالم الأشياء» وتحويله إلى «عالم الأشخاص[1]».

ولهذا دعت الوجودية الطالب أن ينظر إلى الكتاب المدرسي، كتابه الخاص، وأن يجعل من كل أنواع المعرفة تدور حول ذاته، أو نابعة منها. وأن يقوم بإخضاع المادة الدراسية بدلاً من خضوعه للمادة الدراسية كما هو الحال في الفلسفات التربوية الأخرى ومن الضروري أن يكون الطالب سيِّد نفسه «في عملية التعلم وذلك لأن المادة الدراسية ليست غاية في ذاتها وإنما وسيلة لتنمية الذات وتحقيقها[2]». والوجودية لا تؤيد «تقييد الطلاب بكتب مقررة محددة» لأن في ذلك تحديداً لفرص «تعرفهم على وجهات النظر المتباينة والمتعددة[3]».

ومن الملاحظ على المنهج الدراسي الوجودي أنه يُعلق أهمية كبيرة على الإنسانيات والتاريخ والأدب والفلسفة والفن، إذ هي تكشف عن طبيعة الإنسان وصراعه مع العالم أكثر من العلوم الأخرى، ولذلك نجد أن طالب الفنون يحصل «على تأملات دقيقة قدمتها العقول البشرية في الموت والذنب والعذاب والحب والحرية والكراهية، والفناء والفرح. . . أي على موضوعات العقل، ويتم تقديمها بطريقة بحيث تستولي على الطالب عقليًّا وانفعاليًّا». وترى من الضروري أن يدرس الطالب التاريخ لا على أساس «أنه قائمة من الوقائع». بل «على أنه أسطورة». وأن الوجودي ينظر إلى «التاريخ على أنه صراع الإنسان لتحقيق حريته». كما وأنها ترى في التاريخ «مادة تلهب أفكار الطالب ومشاعره وتصبح جزءاً من شخصيته».

١ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص ص٩٤ـ٩٥ .

٢ـ انظر : نبيه محمد حمودة : التأصيل الفلسفي للتربية، ص١٢٥ .

٣ـ انظر : محمد سمير حسانين : المصدر السابق، ص٨٩ .

وتنظر الوجودية إلى المبالغة في التخصص على أنه «خطأ يعوق نموّ حياة الطالب». وقد عبر «نيتشه» عن ذلك بقوله : إن «المختص في العلم لم يعد يشبه سوى صانع بمصنع يقضي كل حياته في برم مسمار واحد، أو استخدام أداة واحدة». ولذلك اقترحت الوجودية على الطالب الذي يدرس العلوم الطبيعية ضرورة الدراسة المستمرة للإنسانيات وذلك لكي لا يضمر «عقله وعواطفه[1]». وعلى رأي «هاربر» «إن المنهج الدراسي الوجودي يهتم بالموضوعات التي تزوّد الطلاب بمهارات البحث والمناقشة والتجريد والابتكار[2]».

ثالثًا : طرائق التدريس الوجودية

ما طرائق التدريس التي اقترحتها الوجودية؟ في البداية إعلان يبين أن الوجودية ترفض طرائق التدريس القائمة على «الحفظ والتلقين» وتخريج الطلاب على صورة واحدة. وذلك لأنها لا ترى في العمل التربوي شبيهًا بالمصنع الانتاجي، ونادت بالمقابل «بنظام للتربية يطور الفرد كلاً، ويعطيه الحرية المطلقة في اكتشاف حقول المعرفة المختلفة[3]». وتشجع الوجودية طرائق التدريس التي تستخدم «الطريقة السقراطية» فهي من الطرق المثالية في التربية[4]. وذلك لأن في هذه الطريقة إمكانيات تساعد الطالب على أن يتعلم ما يعتقده شخصيًا «أنه حق». وأنها في الوقت ذاته الطريقة التي تمكن المعلم من حمل الطالب على التفكير فيما يؤمن به من معتقدات. وذلك عن طريق وضع معتقدات أخرى أمام الطالب بحيث «يجبره على أن يسبر أغوار ما يصل إليه عقله شخصياً. وبهذه الطريقة يقبل الطالب الحقيقة. إلا أن قبوله لها يكون على أساس أنها صادقة في نظره فقط[5]».

١ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص ص ١٠١ـ١٠٢ .

٢ـ انظر : Harper.: op. cit., p.224

٣ـ انظر : محمد سمير حسنين : المصدر السابق، ص٩٠ .

٤ـ انظر : Morris. v: op. cit., p.212

٥ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص١٠٢ .

ويرفض الوجوديون طريقة حل المشكلات التي تنادي بها النزعة التجريبية. ويعارضون فكرة أن يتوصل الطلبة إلى حل المشكلات «دون تحيز ودون تدخل من جانب أحاسيسهم الوجدانية، وذلك لأن الحلول الموضوعية» خالية من أية قيمة حسب رأي الوجودي. وفي الوقت ذاته تؤكد الوجودية على أهمية اللعب، فالفيلسوف الوجودي «سارتر» يفضل «قيمة اللعب على قيمة الجدّية». ففي اللعب «يطلق الفرد العنان لابتكاريته» ويرون أن اللعب «كلما كان مرتجلاً، كان اللاعبون أحراراً[1]».

وتؤمن الوجودية بأن أسلوب التعليم الأفضل هو التعليم الفردي، وذلك لاعتقادها أن «الطالب إذا كان بطيئاً يعوق غيره في الجماعة، وإذا كان سريعاً فإنه يضطر إلى مجاراة الآخرين». وبذلك نلحظهم يعلنون عن رأي في توافر الفرصة الواحدة للجميع في التعليم، فهم «يرفضون إتاحة الفرصة للجميع بالطريقة نفسها وبالسرعة نفسها، وإنما ينبغي أن يسمح النظام التعليمي بتنوع في الطرائق والتنظيم حتى يفي بمتطلبات الأفراد[2]».

٧ ـ تعقيب ختامي

ما هي الدروس المستفادة من دراسة الفلسفة الوجودية؟

وما هي الدروس التي نخرج بها من حضور الوجودية في الميدان التربوي؟ إنها الدروس الآتية :

أولاً : درس في بناء الإطار الفلسفي

تقدم لنا التجربة الفلسفية الوجودية، دروساً عدة في الإمكان الإفادة منها في تكوين المحيط الثقافي لمشروع الإقلاع الفلسفي المعاصر. فقد تمكنت

١ـ المصدر السابق، ص ص١٠٢ـ١٠٣ .

٢ـ انظر : نبيه محمد حمودة : المصدر السابق، ص١٣٧ .

الوجودية من فتح أبواب جديدة في عالم التفكير ظلت مغلقة أمام التجارب الفلسفية السابقة. ولذلك نشعر أننا بحاجة للإفادة من المفتاح الفلسفي الذي قدمته الوجودية خلال تجربتها الغنية.

ولعل من الدروس التي في الإمكان الإفادة منها، درسًا فلسفيًا تدريبيًا، نتعلم منه الفعل الإنساني الشجاع الذي قدمته الوجودية، في التعامل مع كل الموروث الفلسفي بجرأة الفيلسوف المتسلح بمنهج النقد والتقويم ومرجعيته الوحيدة الإنسان ولا غير. ونحسب أن هذا الدرس مفيد لنا، ولهذا نرى من الضروري أن نفتح أبواب الحوار والتفاعل مع النتاج الفلسفي الوجودي، معولين في الإفادة على النقد والتحليل الذي تداولته الأقلام الوجودية، وخصوصًا بالنسبة لنا أن نعرض البضاعة الفلسفية التي تداولتها التجربة الوجودية ذاتها على هذا المنهج، بهدف معرفة صدق التجربة الفلسفية الوجودية وهو زعمٌ كثيراً ما سمعناه منهم.

كما وأن من النافع الإشارة إلى أن الوجودية في قراءتها لتاريخ الفلسفة، فيها درس ممكن الإفادة منه في المثابرة النقدية التقويمية للفلسفات المثالية والواقعية والبراجماتية والوضعية المنطقية، مع الإشارة هنا إلى أن الوجودية قد استبطنت بقوة الأطروحات الروسوية، وتعاملت معها على صعيد الإفادة منها في تناول قضية «حرية الإنسان» و «فطرته في الأصل» و «إطلاق غرائزه» لتنمو دون إعاقة أو حجر.

وضرورة الحوار الفلسفي مع الوجودية يتأتى من كونها حملت راية التجديد الفلسفي، وذلك عندما طرحت قضية الإنسان خارج الأعراف الفلسفية المتداولة. فتناولت الإنسان في المواقف الحياتية المختلفة، ورجحت لغة الشارع والتداول اليومي على لغة الاصطلاح الفلسفي في عرض المواقف التي ينخرط فيها الإنسان بحريته. وكان لهذا الخيار الوجودي أهميته في تجربة الوجودية، مما سهل لها الانتشار في الأوساط الثقافية العريضة، فدخلت البيوت دون

استئذان، فكان لها الفضل في إدخال الفلسفة معها إلى مناطق ثقافية جديدة، وذلك لأن القضايا التي عالجتها الوجودية حملت أسماء فلاسفة ومذاهب وأطروحات فلسفية، مما حرّك ذلك القارئ للبحث عن زاد فلسفي شارح لكل ذلك، ومن هنا كان للوجودية دور في إنماء الفلسفة داخل المشروع الثقافي العام.

إن قراءة تاريخ الفلسفة من زاوية النظر الوجودية، مفيدٌ لنا، وفيه درس في الإمكان الانتفاع منه، فقد كان لقراءتها فعل تعديل فلسفي للنظر إلى الإنسان والوجود. فقد بينت هذه القراءة الوجودية النقدية كيف تطرفت الفلسفات التقليدية القديمة والحديثة في نظرتها إلى الإنسان والوجود. فاقترحت معادلة مقلوبة فرضت سطوتها على تاريخ الفلسفة، معادلة تبدأ بالماهية، ويأتي من ثم الوجود فضلة متولدة من الماهية. لقد عدلت الوجودية هذه المعادلة الفلسفية ووضعتها بصورتها الصحيحة عندما أعلنت أن «الوجود سابق على الماهية». وبذلك حررت الأنظار الفلسفية من قوالب المدارس الفلسفية التقليدية.

وكذلك نجد في المشروع الفلسفي الوجودي على مستوى المعرفيات إمكانية الانتفاع منه في تجربتنا الفلسفية المعاصرة. وخصوصاً موقف الانحياز الوجودي نحو الإنسانيات مقابل العلوم الطبيعية. حقيقة نشعر في الأطروحات المعرفية الوجودية انتصاراً ناجزاً لصالح العلوم الإنسانية، وفي الوقت ذاته لفت الأنظار إلى خطورة التخصص العلمي والاهتمام المهني على حساب العلوم الإنسانية. ولذلك نرى في موقفها المرجح للإنسانيات في مختلف مجالات المعرفة، عودة إلى حالة التوازن في بناء الإنسان والحياة. .

ونجد في النظرية الأخلاقية الوجودية دروساً فيها من الإثارة بحيث تحملنا على أن نضعها بجوار النظريات الفلسفية الأخرى، لتكون موضوع تفاعل وتبادل الخبرة الفلسفية في ضوء اشتراطات أرضنا الثقافية، ومن خلال ذلك يتشكل لتجربتنا الفلسفية المعاصرة، أفق ثقافي منفتح على الإفادة من كل

النتاج الفلسفي الإنساني دون انحياز أو تطرف أو ترجيح لطريق التبني الثقافي على حساب درب التفاعل والحوار والإفادة.

ثانيًا : درس في حضور الوجودية إلى الميدان التربوي

إن أول درس نتعلمه من حضور الوجودية إلى الميدان التربوي، الربط بين الفلسفة والتربية، حيث غاب عن بعض الأنظار إمكانية التحويل الفلسفي الوجودي إلى أنشطة وفعاليات تربوية. وأن هذا الطرف من التجربة الوجودية يفيدنا في أرض التأسيس الفلسفي للتربية. والذي يحمل ردًا على بعض الآراء التي تهمس هنا وهناك إلى إمكانية إحداث تبديل تربوي دون الالتفات إلى الإطار الفلسفي، مما يؤدي ذلك إلى ظهور منطقة فراغ في العمارة التربوية، حيث يكون الحاصل من ذلك وضع التجربة التربوية في مضمار التجريب، واحتمال الخطأ وارد، مما سيكون ثمن الخطأ باهظًا، إذ إن موضوع التربية الإنسان. وإن ثمن الخطأ هنا سيكون الإنسان. لذلك نرى في المشروع الفلسفي التربوي الوجودي شهادة قوية تؤكد أهمية الربط بين الفلسفة وأيّ مشروع تربوي.

كما وأننا نجد في الصياغة التي تقدمت بها الوجودية لمفهوم التربية، درس إفادة، وذلك في بيان الكيفية التي انتخبتها الوجودية في صياغة المفهوم بالاستناد إلى الرؤية الفلسفية العامة، والتي تتخذ من الإنسان مشروعًا لها، فقامت بترجمة الرؤية إلى مفهوم يعين المربين في معرفة طريقهم التربوي في التعامل مع الطالب الوجودي.

وتقدم لنا المثابرة الوجودية في صياغة الأهداف التربوية، وتحديد شخصية الطالب الوجودي، والمعلم الوجودي والمنهج الدراسي الوجودي، وطرائق التدريس الوجودية، دروسًا تؤكد الحضور القويّ للفلسفة الوجودية في الميدان التربويّ، مما يمكننا ذلك من الحوار معها والتفاعل مع خطواتها الفلسفية والتربوية بهدف إنجاز مشروع الإقلاع الفلسفي العربي المعاصر.

الفصل التاسع

رصيد الفلسفة التربوية في الغرب

عاشت الأرض الغربية تجارب فلسفية وتربوية متنوعة، عبر تاريخها الطويل، مما جعلها دائرة إنتاج لمختلف الاتجاهات الفلسفية والتربوية، والتي فرضت هيمنتها على مؤسسات التعليم والتربية والثقافة والمعرفيات. إلا أنها في العقود الأولى من القرن العشرين قد عرفت مدارس تربوية معاصرة شكلت تجديداً للمداوس الفلسفية والتربوية المتداولة في تاريخ الثقافة الغربية، مما جعل هذه المدارس في حقيقتها مشاريع تربوية فيها إعادة إنتاج وتجديد للمدارس السابقة وفق ظروف القرن العشرين وتوجهات المربين فيه.

ولهذا فإن هذا الفصل دقق في الرصيد الفلسفي والتربوي للتجربة الغربية ومن خلال المدارس التربوية الأربع التي شهدتها أمريكا أرض احتضان هذه التجارب نقول وفق في هذا الرصيد الغربي، ومن خلال التساؤلات الآتية : ما رصيد المدرسة التقدمية؟ وما رصيد النزعة التربوية التواترية؟ وما رصيد النزعة التربوية الجوهرية؟ وما رصيد النزعة التربوية «التجديدية»؟ وما الدروس التي نحصل عليها من خلال إعادة قراءة رصيد الفلسفة التربوية في الغرب؟

I ـ رصيد المدرسة التربوية «التقدمية»

إن البحث عن قيمة الرصيد التربوي الذي ولدته المدرسة التقدمية، يحملنا في البداية على التساؤل :

ما بدايات نشوء المدرسة التقدمية؟ وما الأسس الفلسفية التي نهضت

عليها؟ ظهرت «التقدمية Progressivism» في الولايات المتحدة، وهي بحدّ ذاتها «ثورة على الفلسفات التقليدية» وهي تنزع على العموم إلى «تطبيق البراجماتية في التربية[1]». وإذا أردنا أن ننقب عن بدايات نشوء هذه المدرسة. فإننا سنجد أن الخلفية التاريخية لهذه المدرسة تصعد إلى عام ١٨٧٠، ففي هذا العام أعلن «الكولونيل فرانسيس وباركر» مشروعه في الإصلاح المدرسي، وفيما بعد نلحظ أن الفيلسوف والمربي «جون ديوي» قد تبنى هذا المشروع للإصلاح المدرسي.

والواقع أن الفيلسوف «جون ديوي» هو أول من جمع بين «البراجماتية والتقدمية» ولا غرابة في ذلك فهو واحد من أكبر فلاسفة البراجماتية والمجدد الفلسفي لها في الميدان التربوي. ويُعدّ كتابه «مدارس الغد» هو الإعلان عن نشوء اتجاه تربوي جديد، وإذا عرفنا أن تاريخ نشر الكتاب كان سنة ١٩١٥، فإن هذا العنوان للكتاب ستحمل اسمه «جمعية التربية التقدمية»، فقد جاء تأسيسها بعد مرور أربع سنوات على نشر الكتاب.

وظلت التقدمية تجربة تربوية محدودة التأثير ما يقارب الثلاثين عاماً. إلا أن تأثيرها التربوي بعد ذلك أخذ مداه، ولعلّ من أهم صفاتها في مراحل التأسيس الأولى، أنها كانت ذات نزعة فردية «تعكس فوضوية العصر». وفي هذه الفترة انضمّ إليها المربي «هير كيلباتريك Kilpatrick». غير أن التأثير الكبير للنزعة التربوية التقدمية، في الحياة الأمريكية بصورة عامة وفي الميدان التربوي بوجه خاص جاء بعد الأزمة الاقتصادية، ولذلك من الصحيح جداً القول بأن التقدمية كانت وراء حركة المطالبة بالتغيير الاجتماعي والتعاون والديمقراطية. وفي هذه الأثناء دخل إلى صفوفها كل من «جون تشايلد» و «جورج كاونتس» و «تايلر».

أما ذبول هذه النزعة التربوية، فقد ارتبط بمجموعة متغيرات منها، الحرب العالمية الثانية وما انتهت إليه من نتائج كان فعلاً مؤثراً في ذبول هذه النزعة.

١ـ انظر : نبيه محمد حمودة : التأصيل الفلسفي للتربية، ص١٢٠ .

وبما أنها مؤسسة على البراجماتية، فإن البراجماتية بحد ذاتها قد انحسر تأثيرها وفقدت حيويتها في الثقافة مما كان لذلك من الأثر السلبي على التقدمية، فهي الأخرى فقدت فعلها المؤثر في الميدان التربوي، وتمثل ذلك بصورة واضحة في «تفكك جمعية التربية التقدمية واندثارها[1]».

نعود إلى دائرة التساؤل : ما هي الأسس الفلسفية التي تستند إليها التربية التقدمية؟ تستند التقدمية إلى الأطروحات الفلسفية البراجماتية مع تحوير لها بما يتناسب ووجهتها التربوية فهي ترى «أن الطفل جهاز حي يتجاوب تجاوباً سلمياً» وذلك من خلال النظر إليه كوحدة متكاملة، ومن الضروري أن توضع «مظاهر حياة الطفل» المتنوعة موضع الاهتمام. وكان الحاصل من هذه النظرة التربوية التأكيد على «التربية المتمركزة» والمقصود بهذا الشكل من التربية أن تكون تربية الطفل «مبنية على التمركز حول اهتمامات الطفل نفسه وقائمة على دراسة النمو الطبيعي له[2]».

حقيقة إن هذا التوجه التربوي التقدمي فيه استبطان مكشوف لآراء روسو التربوية التي أودعها كتابه «أميل». وأنا هنا لا أجد إلا تعبيراً لغوياً آخر عن مدلولات ومعاني الإفادات التربوية التي تركها روسو. وأرجح انتقال هذه الرؤية الروسوية إلى المدرسة التقدمية من خلال الفيلسوف الألماني «كانط» الذي كان موضوع بحث أكاديمي عند فيلسوف المدرسة التقدمية «جون ديوي»، إذن مرّ «روسو» من خلال «كانط» ومن ثم إلى «ديوي» وأطروحات المدرسة التقدمية.

وأسست التقدمية على الأساس الفلسفي القائل : «إن الإنسان يتخير طريق عمله» بالاستناد إلى إرادته، نظرة إلى «العقل» ومن ثم حدوث طريقاً تربوياً

١ـ انظر : نيلر : مقدمة في فلسفة التربية، ص ص١٣٦ـ١٣٧، محمد منير مرسي : اصول التربية، ص ص٢٤٦ ـ٢٤٨، محمد الهادي العفيفي : التربية والتغير الثقافي، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٢، ص ص٢٤١ـ٢٤٢ .

٢ـ انظر : نبيه محمد حمودة : المصدر السابق، ص ص١٢٠ـ١٢١ .

يتناسب وهذه النظرة، فرأت أن هذا الدور للإرادة حمل الإنسان إلى أن يستخدم عقله لتبرير أعماله. ولهذا خلصت إلى أن العقل يحتلّ «مرتبة أقلّ أهمية[1]». وأن العمل له الأولوية.

لقد نهضت النزعة التربوية التقدمية على مجموعة مبادئ أصبحت معروفة ومتداولة في دوائر الانظار التربوية. في الإمكان عرضها بالصورة الآتية :

أولاً : حرية النموّ الطبيعي.

ثانيـًا : الميل هو الدافع للعمل.

ثالثـًا : المدرس هو الموجه وليس المعلم الذي يعطي الواجبات.

رابعـًا : دراسة تطور الطفل دراسة علمية.

خامسًا : الاهتمام الكبير بكل ما يؤثر في عملية النموّ المادي للطفل.

سادسًا : التعاون بين المدرسة والمنزل من أجل مقابلة احتياجات الطفل[٢] .

إن إعلان توقف العمليات العسكرية في الحرب الكونية الثانية. كان في الوقت ذاته بيان تلاشي المدرسة التقدمية. وإن هذه الحقبة التاريخية أعلنت عن ولادة مدرسة تربوية جديدة ستملأ الفراغ الذي تركته المدرسة التقدمية. وتحل محلها في الميدان التربوي، هذه المدرسة هي النزعة التربوية التجديدية[٣].

II ـ رصيد النزعة التربوية «التواترية»

في البدء نتساءل :

ما بدايات النزعة التربوية «التواترية»؟ وما الأساس الفلسفي الذي استندت

١ـ انظر : بول وودريخ : نحو فلسفة للتربية، ترجمة فكري حسن ريان وسعد مرسي أحمد عالم الكتب، ١٩٦٦، ص٨٨ .

٢ـ انظر : محمد سمير حسانين : التربية، اصول وأساسيات، ص٦١ .

٣ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص١٣٧ .

إليه في تكوين نزعتها التربوية؟ أولاً وقبل كل شيء تشير إلى أن المدرسة «التواترية» نشأت ردّ فعل مضاداً على المدرسة التقدمية. وأن التواترية عبرت عن الموقف التقليدي. وهي «ذات نزعة أرستقراطية، وطابعها الفلسفي» دالّ عليها[1].

والتواترية في مثابرتها التربوية قامت بإعادة إنتاج الفلسفة الواقعية التقليدية في الربع الأول من القرن العشرين. ولذلك نلحظها تستشهد دائماً بالفيلسوفين «أرسطو» و «القديس توما الاكويني». وهي تؤمن أن «المبادئ الأساسية للتربية تتواتر ولا تتغير». أي إن المبادئ تنتقل من جيل إلى جيل دون أن تتعرض إلى تبديل وتحوير، بل تبقى ثابتة. ومن أبرز الممثلين للنزعة التواترية «روبرت مانيارد هتشنز و «مورتيمر أدلر».

ومن النافع الإشارة إلى أن الاثنين اشتركا في مشروع صياغة الكثير من مبادئ التواترية. وقد وجدت أفكار التواترية أجواء للانتشار، فقد أخذت بأفكارها العديد من المدارس والكليات في الولايات المتحدة الأمريكية. ولعل من النماذج التي تذكر والتي قامت بتطبيق المبادئ التواترية «إلى حدّ التطابق» كلية سان جون بانا بوليس ميريلاند[2].

وقام الأستاذ «نيلر» بتلخيص المبادئ الأساسية للتواترية وبالشكل الآتي :

أولاً : لما كانت الطبيعة البشرية ثابتة، فإن طبيعة التربية هي الأخرى ثابتة كذلك.

ثانياً : ولما كانت الصفة المميزة للإنسان عقله، فإن من الضروري أن تؤكد التربية على تنمية استخدام العقل.

ثالثاً : ولما كانت الحقيقة عالمية وغير ثابتة فمن اللازم أن تتجاوب التربية معها.

١ـ انظر المصدر السابق، ص ص١٣٦ـ١٣٧ .

٢ـ المصدر السابق، ص١٥٥ .

رابعـًا : إن التربية هي إعداد للحياة وليست مرادفة لها.

خامسًا : ضرورة أن يتعلم الأطفال عدداً معيناً من الموضوعات الأساسية، وذلك ليكون بإمكانهم معرفة «الصفات الدائمة» لنعالم من الناحيتين الروحية والمادية.

سادسًا : إن أفضل المصادر التي تمكنهم من معرفة الصفات الدائمة، هي الكتب العظمى[١].

III ـ رصيد النزعة التربوية «الجوهرية»

ما بدايات المدرسة الجوهرية؟ وما أساسها الفلسفي؟ حقيقة إن الجوهرية Essentialism تشارك التواترية، وذلك في كونهما يشكلان ردّ فعل مضادّ تجاه المدرسة التقدمية، وهي في واقع الأمر كما توصف بكونها أكثر اعتدالاً وواقعية[٢]. وتعود بداية ظهورها في الميدان التربوي إلى أوائل الثلاثينات من القرن العشرين. ومن أشهر المربين الذين ينخرطون في لوائها «وليم باجلي» و «مايكل دمياشفيتش» و آخرون. وبعد ذلك انضمّ إليهم «هيرمان هورن». وفي عام ١٩٣٨، كون هؤلاء «لجنة الجوهريين لنهضة التربية الأمريكية». والحقيقة أن النزعة الجوهرية لا تعلن ارتباطها بأي فلسفة من الفلسفات. غير أنها تكون ملاءمة مع عدد من الاتجاهات الفلسفية. وهي لا تتقاطع بشكل شامل مع التقدمية كما فعلت التواترية. وإنما الاختلاف بين الجوهرية والتقدمية ينحصر في بعض آراء التقدمية.

ركز الجوهريون على المنهج الدراسي وبالتحديد على المواد الدراسية، فأكدوا على ضرورة أن تقدم للطالب بعض المواد الجوهرية (الجوهريات)

١ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص١٥٦، وكذلك : محمد منير مرسي : المصدر السابق، ص ص٢٦٣ـ٢٦٤ .

٢ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص ص١٣٦ـ١٣٧ .

والأساسيات، ولهذا الموقف من المنهج الدراسي التقوا مع بعض آراء «ديوي». وإن العمل المهم الذي يُذكر للجوهريين هو دعوتهم لإعادة النظر في مواد المنهج، والتمييز بين ما هو جوهري وما ليس بجوهري، ومطالبتهم فعلاً بإعادة مكانة المعلم وسلطته في الصف[1].

ومن الملاحظ أن هناك اتفاقًا بين الجوهرية والتواترية في «إعادة وضع المواد الدراسية في مركز العملية التربوية»، إلا أن ما يفرق بينهما، أن الجوهرية لا توافق على رأي التواترية القائل «إن المادة الدراسية الحقيقية هي الحقائق التي احتفظت بها الكتب العظمى في المدنية الغربية». ونحسب أن من أهم المبادئ الأساسية التي نهضت عليها الجوهرية، هي المبادئ التي لخصها «الأستاذ نيلر» بالشكل الآتي :

أولاً : ضرورة أن يتضمن التعلم المثابرة والعمل الشاق.

ثانيًا : ضرورة أن يقوم المعلم بالمبادأة وليس الطالب.

ثالثًا : أن جوهر العملية التربوية هضم المواد الدراسية المقررة.

رابعًا : من الضروري أن تحافظ المدرسة على الطرق التقليدية للتنظيم العقلي[2].

IV ـ رصيد النزعة التربوية «التجديدية»

ما بدايات المدرسة التجديدية؟ وما الأساس الفلسفي الذي استندت إليه؟ يربط الباحثون بين هذه النزعة والكتاب الذي أصدره «جون ديوي» في عام ١٩٢٠ بعنوان «التجديد في الفلسفة»، فقد حمل هذا الكتاب في عنوانه اسم هذه النزعة. وقد ارتبطت هذه النزعة في أوائل الثلاثينيات من هذا القرن

١ـ انظر المصدر السابق، ص١٦٣ .

٢ـ انظر المصدر السابق، ص ص١٦٤ـ١٦٥ .

بجماعة أطلقت على نفسها «مفكرو الحدود»، وكذلك بكتابات «تيودور بارملد» وبصورة محددة في كتابه الصادر عام ١٩٥٠ بعنوان «نحو فلسفة تجديدية في التربية». واشتهر من روّاد هذه النزعة كل من «جورج كاونتس» و «هارولد راج» و «تيودور بارملد».

وينظرُ إلى النزعة التجديدية على أنها «الوريث الشرعي» للتقدمية، فبعد مرور عقدين من الزمن على تلاشي التقدمية. نهضت جهود جديدة استندت إلى فلسفة «ديوي» ونظريات تربوية معترف بها اجتماعيًا، في إنشاء نزعة تربوية طرحت نفسها بديلاً عن التقدمية[١].

وإن أهم ما يميز الإطار الفلسفي للنزعة التجديدية التأكيد على الاهتمام بمستقبل المدنية وبأهداف ثقافتها. واختيار الطريقة التي تحقق هذه الأهداف، وذلك بما يوفر السلامة الثقافية. وكذلك إن ما يميزها أنها ربطت الغايات بالوسائل، فكان هذا الربط خير أداة فعالة تساعد على مواجهة روح هذا العصر «الذي تشتد فيه سرعة التغيير وحدة التوتر الثقافي[٢]». وهي تصرح أن الهدف الأساس للتربية هو تجديد المجتمع، وذلك ليتمكن من مواجهة الأزمة الثقافية في عصرنا. ولهذا الغرض فإن المطلوب من المدرسة أن تقدم تفسيراً لقيم المدنية الغربية بالاستناد إلى المعرفة العلمية[٣].

ويُلاحظ أن التجديديين يؤكدون على النظام الاجتماعي مقابل رفضهم التأكيد على حرية الفرد. كما وطالبوا المدرسة أن ترتقي ببرامجهم بحيث تسهم في التخطيط الاجتماعي. وكانوا يتمنون أن تلعب المدرسة دوراً أكثر فاعلية، بحيث يتوج هذا الدور في بناء نظام اجتماعي جديد[٤].

١ـ انظر : نبيه محمد حمودة : المصدر السابق، ص١٩٨، وكذلك نيلر : المصدر السابق، ص ص ١٧١ـ١٧٢، ومحمد منير مرسي : المصدر السابق، ص ص٢٨٨ـ٢٧٩ .

٢ـ انظر : محمد الهادي عفيفي : المصدر السابق، ص٢٩٢ .

٣ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص١٧١ .

٤ـ انظر : بول وودريخ : المصدر السابق، ص٩٢ .

واستندت النزعة التجديدية على مجموعة مبادئ أساسية، وقد قام «الأستاذ نيلر» بتلخيص هذه المبادئ بالصورة الآتية :

أولاً : أن يكون هدف التربية تقديم برنامج للإصلاح الاجتماعي، دقيق وواضح.

ثانيًا : ضرورة أن لا يتأخر المربون في تنفيذ هذا الهدف.

ثالثًا : التأكيد على ضرورة أن يكون النظام الاجتماعي الجديد ديمقراطيًا.

رابعًا : ضرورة أن يستند المعلم على الوسائل الديمقراطية في إقناع طلابه بوجهة النظر التجديدية.

خامسًا : ضرورة إعادة صياغة الأهداف التربوية والوسائل التربوية وأن يكون ذلك بالاستناد إلى العلوم السلوكية.

سادسًا : ضرورة التواصل بين الطفل والمدرسة والتربية، وأن ينجز ذلك عن طريق القوى الثقافية والاجتماعية(١).

٧ ـ تعقيب ختامي

ما هي الدروس التي نحصل عليها من خلال إعادة قراءة رصيد الفلسفة التربوية في الغرب؟ إن الدرس الأول الذي نحصل عليه هو إجماع المدارس الأربع على ضرورة العودة إلى «النبع الفلسفي» والتزود منه بموجهات في إنشاء المشروع التربوي، وعلى هذا الأساس اقترحت مبادئها الأساسية، والتي هي مضمار تربوي كشف عن حضور غير اعتيادي للفلسفة.

وتحسبُ في هذه النزعات التربوية من الفائدة على تعميق تجربتنا الفلسفية التربوية، ففيها مثابرات نقدية وتقويمية للاتجاهات الفلسفية المتداولة. وإن في هذه المثابرات النقدية ما ينفعنا في الوقوف على نقاط الضعف في الفلسفات

١ـ انظر : نيلر : المصدر السابق، ص١٧٣ .

والنزعات التربوية الغربية، التقليدية منها والمعاصرة. فمثلاً قدمت التقدمية نفسها لنا على أنها البديل التربوي للبراجماتية، وأثناء عملية الإنشاء كشفت التقدمية عن مناطق الفراغ في المشروع البراجماتي التربوي، وزعمت أنها ملأت هذا الفراغ من خلال أطروحات «جون ديوي» الفيلسوف البراجماتي والمؤسس للتقدمية. غير أن التقدمية فقدت بريقها، وتركت الساحة لوريث تربوي هو الآخر نهض على قراءة متجددة للفلسفة البراجماتية وفي طرف منها وبالتحديد براجماتية «جون ديوي». وهذا الوريث هو التجديدية. ولهذا نحسب في التجديدية تفسيراً لأسباب تلاشي التقدمية، إضافة إلى أنها قدمت حساباً تربويًا لرصيد العمارة الفلسفية التربوية البراجماتية.

ودرس آخر نكسبه خلال قراءتنا لتجارب النزعتين الجوهرية والتواترية، فمن خلالهما نتعرف على أسباب الإنشاء لنزعتين تربويتين ملأتا مساحة من الميدان التربوي الأمريكي، وكان لهما شأن، إن هذا الدرس علمنا بأن نشوء الجوهرية والتواترية، جاء ردّ فعل على التقدمية، وعودة إلى الفلسفات التقليدية، والاحتجاج برصيدها في معارضة التقدمية. فمثلاً عادت التواترية إلى الواقعية التقليدية، مؤكدة على دور المعلم وسلطته. في حين عادت الجوهرية إلى الفلسفات الجوهرية التقليدية، وفي هذه العودة ثابرت على إعادة الاعتبار للمنهج الدراسي، والتأكيد على المواد الأساسية والجوهريات التي يحتاجها الطالب.

إذن في هذه التجارب التربوية دروس في البناء وظروف الإنشاء، وكيفية العودة إلى التراث، واستحضار ما يمكن أن يتماشى وروح العصر والتأكيد على الاهتمام به. والإفادة من مثابراتها النقدية للاتجاهات الفلسفية والتربوية المتداولة في عصرها. حقيقة إن كل ذلك ينفعنا في ساحة الحوار وتبادل الخبرة، وتفاعل وجهات النظر، وينفعنا في تكوين المحيط الثقافي الذي يهيئ لحظة الإقلاع الفلسفي التربوي العربي الإسلامي المعاصر.

لقد اعتمدنا في تأليف هذا الكتاب على منهج جديد في اللغة العربية على الأقل حسب معرفتنا . ففي معالجتنا لأي مدرسة فلسفية أكدنا على عرض أهم المسائل الفلسفية التي ميزتها عن غيرها من المداوس الفلسفية الأخرى .

ومن ثم قمنا بالكشف عن حضور هذه المدرسة في الميدان التربويّ ، وبالتحديد تقديم شهادات على حضورها في صياغة مفهوم التربية ، والأهداف التربوية ، وشخصية الطالب ، وتوصيف عمل المعلم ، وتصميم المنهج الدراسي ، وطرائق التدريس .

وأخيراً فإن هذا الكتاب حصيلة خبرة في تدريس مادة «فلسفة التربية» في الدراسات العليا لسنوات عدة ، وخبرة تدريس أخرى في الدراسات الأولية . وحصيلة أبحاث ودراسات ، وقراءات واسعة في مضمار الفلسفة وفلسفة التربية وميدان التربية والتربويات .



